

**ANDRÉA APARECIDA DE MORAES CÂNDIDO DE CARVALHO**

*As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História*

**Florianópolis, outubro de 2006.**

**ANDRÉA APARECIDA DE MORAES CÂNDIDO DE CARVALHO**

*As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História*

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de  
Mestrado em Educação do Centro de Ciências da  
Educação da Universidade Federal de Santa  
Catarina em cumprimento parcial para a obtenção  
do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria de Fátima Sabino  
Dias

**Florianópolis, outubro de 2006.**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>3</b>
O Mosaico: Como a pesquisa está estruturada.....	10
 <b>CAPÍTULO I</b>	
<b>DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS PROPOSTAS CURRICULARES E AO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>14</b>
1.1 O Papel da Constituição de 1988 na Educação.....	16
1.2 Educação e Política no Brasil na Década de 90.....	27
1.3 Currículos e Perspectivas Multiculturais.....	36
1.4 O Ensino de História e a Questão Étnico-Racial.....	45
 <b>CAPÍTULO II</b>	
<b>ALGUNS OLHARES SOBRE <i>LIVROS DIDÁTICOS</i>.....</b>	<b>51</b>
2.1 O livro didático e a questão racial no Brasil.....	64
 <b>CAPÍTULO III</b>	
<b>OS OLHARES DE PILETTI'S SOBRE OS NEGROS.....</b>	<b>81</b>
3.1. Tema 1 – A Família e as Mulheres no Contexto Brasil Colonial.....	82
3.2. Tema 2 – Resistências, Escravidão e Castigos.....	87
3.3. Tema 3 – Questão Étnica: Origens dos Escravos Negros.....	97
3.4. Tema 4 – Cultura e Religião.....	102
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
 <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>128</b>

## **DEDICATÓRIA**

Às alunas e alunos negros, em especial, do nosso estado. Espero que esta pesquisa contribua de alguma forma para dar visibilidade à importância de esses alunos encontrarem em seus livros didáticos referências positivas sobre seus iguais. Isso vale também aos alunos de outras etnias, para que juntos negros, brancos, indígenas, asiáticos, entre outros, tenham condições de construir uma cultura de paz e respeito às diferenças.

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho não seria possível sem o apoio e a compreensão das pessoas que acompanharam minha caminhada durante a elaboração desta pesquisa.

Primeiramente agradeço à minha família, Marina minha mãe, Patrick meu filho e Wagner, hoje meu caro amigo, por entenderem a importância desse trabalho e por me apoiarem para que eu aqui chegasse.

Ao meu pai, Carlos, embora a distância, sei que sempre torceu por mim.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Sabino Dias que com sua paciência e humanidade sempre acreditou no meu potencial e na construção desta pesquisa mesmo diante às minhas dificuldades. Sou muito grata pelo seu apoio, incentivo e compreensão em nossas interlocuções.

À Cleusa pelo incentivo e encorajamento desde o início da minha pesquisa.

Ao Wlayton pelo companheirismo e carinho durante esta etapa da minha vida.

Ao Pio, amigo que sempre me motivou a ir em busca dos meus ideais, em particular, a conclusão deste trabalho.

Ao amigo Marco Antonio pela paciência e disponibilidade em revisar o texto final desta dissertação.

À Raquel pelo bom humor e disposição em todas às vezes que da biblioteca do CED eu precisei.

À Escola Básica Municipal Almirante Carvalhal, em especial, à Diretora Andréa, à Bibliotecária Aurora e à Supervisora Liliane que me cederam informações e acesso aos dados para esta pesquisa.

À Professora Fátima da Escola Básica Presidente Roosevelt pela atenção e pelas dicas sobre os livros didáticos.

Pela amizade e solidariedade, em especial à Ivana, Márcia, Tereza, Cida Pires, Simone, Beth, Clarisse, Guaraci, Adriana e Marcelo.

Ao Colegiado da Pós-Graduação pela compreensão.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação pelo apoio.

Aos professores com quem compartilhei reflexões e saberes durante o curso.

Aos colegas do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História – NIPEH,

Aos colegas do Mestrado,

Às professoras que fizeram parte da banca de qualificação, Vânia Beatriz e Maria José, que com sua sabedoria e observações muito contribuíram para que eu melhor pudesse delinear esta pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa trata das imagens apresentadas sobre o negro nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental (5<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup> séries), adotados nas Escolas no município de Florianópolis, Santa Catarina, entre os anos de 1996 e 2004. A razão principal que me motivou a realizar este trabalho centra-se na Lei Municipal nº 4446/94 que instituiu a inclusão do conteúdo “História Afro-brasileira” nos currículos das escolas municipais de Florianópolis, logo, também nos livros didáticos de História. Por essa razão escolhi o livro didático como fonte principal da pesquisa. Através da análise dos conteúdos, busco compreender como e de que forma foram abordadas a participação e a contribuição referente à cultura e à religiosidade da população negra na História do Brasil através dos livros didáticos de História. Chamo atenção para a construção dos discursos sobre o negro nos diferentes momentos e contextos da sociedade brasileira e como as imagens e maneiras de olhar o negro vão refletir e se apresentar nos livros didáticos de História. Também busco estabelecer se houve ou não relação entre a lei, a nova proposta curricular e os respectivos livros didáticos.

**Palavras Chaves:** Negros; Ensino de História; Livros Didáticos.

## INTRODUÇÃO

Entendo que escrever sobre a temática “dos negros” na cultura escolar vai além de um trabalho acadêmico. É para mim, enquanto mulher, negra, pesquisadora e profissional da área da educação, um compromisso e uma contribuição para com a comunidade negra da qual faço parte.

Minhas primeiras reflexões sobre o tema foram expressas a partir de minha monografia para obtenção do grau de Bacharel em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sob a orientação do Professor Paulino de Jesus Cardoso, na qual apresentei algumas das formas de resistências e manifestações da cultura negra, através da história do Centro Cívico Cruz e Souza, entidade “negra” fundada em 1917 na cidade de Lages – Santa Catarina.

Do diálogo com as fontes documentais e com os sujeitos que fizeram parte daquele passado (através de história oral), emergiram muitos outros questionamentos e ao mesmo tempo, me foram sinalizadas outras questões merecedoras de uma pesquisa mais detalhada e atenta, entre elas, as formas de exclusão e/ou inclusão dos negros na educação formal no Estado de Santa Catarina.

Tempos depois, em 2003, após um ano de pesquisa, escrevo juntamente com a Professora Jeruse Romão, “Negros e Educação em Santa Catarina: Retratos de Exclusão, Invisibilidade e Resistências”, capítulo este integrante do livro intitulado “Mosaico de Escolas: Modos de Educação em Santa Catarina na Primeira República”, organizado pelo Professor Norberto Dallabrida da UDESC.<sup>1</sup>

No decorrer dessa pesquisa, os fatos e as fontes encontradas apontaram-me para dois principais pontos: os poucos escritos e referências sobre a temática em foco e os poucos e imprecisos dados historiográficos sobre a população negra catarinense, aspectos já identificados por Leite (1996). Tais questões aumentaram ainda mais meu anseio em avançar num estudo mais aprofundado que possibilitasse uma maior reflexão sobre as formas de exclusão da população negra no espaço escolar de Santa Catarina.

---

<sup>1</sup> **DALLABRIDA**, Norberto. (org). Mosaico de Escolas: Modos de Educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis. Cidade Futura, 2003.



Para tanto, fiz novas incursões bibliográficas que abordavam a exclusão dos negros na educação brasileira e o que me chamou atenção nessas pesquisas foi a associação entre a baixa-estima dos alunos negros e a evasão escolar. Nesse caso, não me refiro ao acesso à escola, mas sim à permanência desses alunos no ambiente escolar.

É importante salientar que muitas pesquisas desenvolvidas no meio acadêmico acerca da temática dos negros fazem parte de teses, dissertações, livros, artigos entre outros materiais de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras. Sendo assim, entendo que: se, em diferentes regiões do Brasil, pesquisadores apontam a baixa-estima como uma das causas da evasão escolar dos alunos negros, então, não é exatamente um problema dos alunos, mas sim da escola.

Diante disso, me ocorreram vários questionamentos, entre eles: de que forma a escola poderia estar contribuindo para que os alunos negros não se sentissem bem no ambiente escolar a ponto de abandoná-lo? Ou ainda, por que a escola não consegue manter esses alunos em seus quadros de matrícula? E, se os alunos negros se sentem excluídos do processo escolar, o que faz com que se sintam assim?

Para essas indagações recorri às bibliografias sobre o assunto, a fim de montar um mosaico associando como e de que forma a disciplina e o ensino de História podem ocasionar a baixa auto-estima e a exclusão dos negros na escola.

A princípio, não encontrei pesquisas que fizessem quaisquer dessas correlações. Deparei-me apenas com alguns temas isolados e em outras áreas do conhecimento, que apontavam entre as possibilidades das causas da baixa auto-estima e exclusão dos alunos negros no ambiente escolar, a negação e a visão estereotipada dos negros nos materiais didático-pedagógicos, entre eles, os currículos e os livros didáticos.

Sobre isso, segundo Gouveia (2005), coloca que ao longo dos anos, muitos dos conteúdos e textos dos livros didáticos vêm incorporando perfis e imagens distorcidas sobre os negros, criando sobre estes vários estereótipos e preconceitos.

Assim, dentre a bibliografia consultada encontrei um pequeno número de pesquisas nas diversas áreas do conhecimento que analisam a representação dos negros nos Livros Didáticos. Esse número ainda é menor na área da História. Entretanto, nesse momento gostaria apenas de exemplificar com a pesquisa publicada no final da década

de 80, intitulada “Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível 1” da Professora Ana Célia Silva.

Nessa pesquisa, a autora identificou vários estereótipos em relação ao negro nos textos e nas imagens de 82 livros de Língua Portuguesa. Nas ilustrações e nos teores dos textos, apareceu uma gama significativa de estereótipos, entre eles:

a) negros rejeitados explicitamente: apareciam como criança negra barrada”, “castigada”, “faminta”, “isolada”, “em último lugar”; b) exercendo atividades subalternas: doméstica, trabalhador braça, escravo; c) considerado minoria; d) incapaz: burro, ingênuo, desatento, desastrado, inibido; e) sem identidade: sem nome, sem origem; e) pobre: maltrapilho, favelado, esmoler; f) estigmatizado em papéis sociais específicos: cantor, jogador de futebol; g) desumanização do negro: associado o objeto, a formiga, a burro a macaco”.<sup>2</sup>

Essa pesquisa, em especial, me deixou ao mesmo tempo impressionada e intrigada, pois, quantas vezes muitos de nós (em particular, os professores) já nos deparamos com livros didáticos com imagens e textos carregados desses e de outros estereótipos e que nos passaram despercebidamente? Será que de tanto nos apresentarem imagens distorcidas dos negros nas obras didáticas, acabamos naturalizando-as? E, o que nos torna míopes frente a esses estereótipos e preconceitos veiculados explicitamente nos livros didáticos?

A partir também desses questionamentos percebi a possibilidade de estabelecer uma associação entre a baixa-auto-estima dos sujeitos desta pesquisa – os/as alunos(as) negros(as), e as imagens negativas dos negros veiculadas nos livros didáticos de História na cultura escolar.

Mas a motivação maior em escolher o livro didático de História como objeto principal de análise para essa pesquisa está condicionada *aos seus usos e práticas na produção e reprodução de conhecimento, aos valores e ideologias, aos estereótipos e preconceitos de seus conteúdos* (GASPARELLO, 1999) e também pelo fato de que os

---

<sup>2</sup> **SILVA JÚNIOR**, Hédio. Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais. UNESCO. Brasília, 2002. p.37.

livros didáticos são os principais instrumentos de trabalho, senão os únicos utilizados pelos professores e alunos no processo educativo (COSTA, 1999), (SOUZA, 2001).

Dentre as conceituações e/ou definições sobre os livros didáticos, Gatti Júnior coloca que:

Material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação; materiais caracterizados pela seriação dos conteúdos; mercadoria; depositário de conteúdos educacionais; instrumento pedagógico; portador de um sistema de valores; suporte na formulação de uma História Nacional; fontes de registros de experiências e de relações pedagógicas ligados a políticas pedagógicas da época; e ainda como materiais reveladores de ângulo do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional.<sup>3</sup>

Além disso, o livro didático é tido como um dos instrumentos que compõem a cultura escolar<sup>4</sup> e por isso também ele produz e veicula sentidos, significados, saberes, conceitos, normas, valores para seus leitores.

Nesse sentido, o livro didático pode também se constituir num instrumento que reproduz discriminação e preconceito, ora de forma silenciosa, ora de forma explícita; isto é, ao “invisibilizar” o processo histórico-cultural e as experiências cotidianas de certos grupos sociais, entre eles os negros, os índios, as mulheres, os ciganos, os homossexuais, cala-se sobre a existência dos diferentes, e isso significa excluí-los não só da história, mas, também da sociedade.

Assim, os livros didáticos cujas ilustrações e textos apresentam imagens distorcidas, incompletas e estereotipadas sobre determinados grupos sociais, podem

---

<sup>3</sup> **GATTI JÚNIOR**, Décio. A Escrita Escolar da História: Livro Didático e Ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004. p. 34-35.

<sup>4</sup> Ao abordar sobre cultura escolar, adotamos o conceito defendido por Dominique Júlia: Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sócio-políticas ou simplesmente a socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

**JULIA**, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: Revista Brasileira da Educação. Campinas: Editora Autores Associados, janeiro/junho, 2001, nº 1. p. 10-11.

contribuir para rotular, desqualificar e estimular preconceitos, gerando referências negativas e provocando a baixa auto-estima dos indivíduos pertencentes a esses grupos, em particular, os negros.

E mais, ao silenciar diante da presença e da contribuição dos negros na sociedade brasileira e/ou expô-los de forma distorcida, folclorizada ou ainda como seres exóticos, o livro didático estará contribuindo para propiciar a anulação e a exclusão social de uma parcela significativa da nossa população.

Acontece que o livro didático não atua sozinho na cultura escolar. Há outros elementos de igual importância que compõem, interferem e conduzem o processo de elaboração e transmissão do saber escolar<sup>5</sup>, em especial, o currículo que,

(...) relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escolar um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos mecanismos, etc, que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo<sup>6</sup>.

Os entendimentos sobre os currículos são decorrentes de múltiplos olhares. Dentre eles, o currículo é visto como um instrumento de organização escolar; como um artefato cultural e social; como uma prática; como uma experiência; como planos; propostas e projetos educativos; como território, como campo de lutas, entre outros. (SILVA e MOREIRA, 1995), (SACRISTÁN, 2000).

Para Grundy (1987) citado por Sacristán (2000),

---

<sup>5</sup> **Saber escolar:** *como aquela que designa um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relacionadas à transposição didática, e às mediações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, bem como à dimensão histórica e sócio-cultural numa perspectiva pluralista.* MONTEIRO. Ana Maria F.C. Ensino de História: Entre Saberes e Práticas. III Encontro – Perspectivas do Ensino de História – Aos Quatro Ventos. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1999. p. 758.

<sup>6</sup> SACRISTÁN. J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 15.

O Currículo, não é um conceito, mas uma constatação cultural, isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de experiência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.<sup>7</sup>

Sendo uma construção sócio-cultural, o currículo é uma prática proveniente da interação entre os valores, crenças de uma determinada sociedade e o conhecimento, num determinado contexto histórico. Essa interação reflete as múltiplas relações estabelecidas entre as ações políticas, econômicas e administrativas das instituições que dirigem o sistema educacional e as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas. (SACRISTÁN, 2000).

Então, igualmente ao livro didático, o currículo é carregado de crenças, valores culturais, sociais, políticos, econômicos, relações de poder, permeado por discursos, pretensões, intenções e ideais. (COUTO e FONSECA, 1999).

A modalidade de currículo cujas propostas oficiais orientam; determinam; sinalizam e induzem para aplicação de determinados conteúdos é chamado por Sacristán de Currículo Prescrito. Vejamos o que esse autor diz sobre:

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas.<sup>8</sup>

Diante dessas reflexões, entendo que o currículo agrega valores e práticas culturais e sociais, num misto entre sociedade e sistema político-administrativo, sendo que a sua concretização é institucionalizada – o que facilita e permite o controle sobre o currículo, sistema educacional e também sobre a sociedade.

Ainda nessa linha de raciocínio, Sacristán argumenta que:

---

<sup>7</sup> Idem, 2000. p.13-14.

<sup>8</sup> Idem, 2000. p. 109.

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc.<sup>9</sup>

Com isso pode-se perceber a importância do currículo enquanto instrumento de intervenção não só nas práticas educativas (no interior das escolas), mas também nas idéias e ideais de sociedade que “se quer construir”.

Nesse sentido, o currículo prescrito pode incluir, excluir, colocar à margem, descolar conteúdos, temas, objetos, sujeitos de acordo com as pretensões que estão em jogo no momento; podendo definir o que e quem deve (ou não) ser apresentado nos conteúdos escolares, a exemplo de determinados grupos sociais, étnicos e de gênero.

Para entender um currículo e seus propósitos é preciso observar com mais atenção o contexto político-histórico em que o currículo foi construído, levando em conta os seguintes questionamentos: para atender a quem e para que fins o currículo foi elaborado? Quem o elaborou?

Essas e outras perguntas são necessárias para refletirmos sobre o tipo de sociedade que dispomos e se esta pode ser considerada uma sociedade possível, capaz de respeitar e conviver pacificamente com as diferenças, através daquilo que a cultura escolar veicula, em especial, via currículos e livros didáticos de História. A questão é, até que ponto esses dois instrumentos didático-pedagógico contribuem para construir uma sociedade solidária, fraterna, menos desigual, menos preconceituosa e mais inclusiva e democrática?

Essas e outras indagações me nortearão nesta pesquisa para um diálogo dinâmico e atento sobre as imagens dos negros na cultura escolar, especialmente nos currículos e livros didáticos de História e também sobre as finalidades do Ensino de História no que diz respeito a formação de uma cultura democrática voltada para o conhecimento e respeito das diferenças étnicas, religiosas, culturais, sexuais, e econômicas do “outro”.

---

<sup>9</sup> Idem, 2000, p. 15.

### ***O Mosaico: Como a pesquisa está estruturada***

Nesse estudo buscarei apresentar as ausências e distorções acerca dos elementos culturais africanos no currículo e nos livros didáticos de história, e com isso motivar a reflexão sobre a possibilidade (da não referência e/ou da referência negativa) desencadear numa baixa auto-estima e a exclusão dos alunos negros no processo escolar.

Esclarecendo que nesta pesquisa a baixa auto-estima e a exclusão são possibilidades. Isto é, essas duas questões não são os focos desse estudo, elas aqui estão como pano de fundo permeando todo o corpo da escrita e dialogando o tempo todo com os sujeitos desse estudo que são os negros apresentados nos livros didáticos de História e no currículo escolar.

Por isso, neste estudo, o termo exclusão não significa trabalhar com dados de evasão escolar, mas sim associa-lo à baixa auto-estima dos alunos negros em decorrência do descaso, desconsideração e distorção em relação à contribuição econômica e cultural dos negros na formação do Brasil nos temas, textos e conteúdos dos materiais didático-pedagógicos (currículos e livros didáticos de História).

Isto posto, vamos aos caminhos percorridos para chegar aos resultados desse estudo. Antecedendo o período dessa pesquisa, eu já tinha conhecimento que na década de 90 a rede municipal de ensino de Florianópolis passara por reestruturações nos seus quadros curriculares. O projeto para o novo currículo foi publicado em 1996 e levou o nome de Movimento de Reorientação Curricular cujo objetivo principal era construir um currículo com perspectivas voltadas a *uma pedagogia histórico-crítica*.

Assim, ao analisar a referida proposta curricular, chamaram minha atenção alguns temas sugeridos para compor os conteúdos curriculares. Refiro-me às temáticas ligadas à África, aos afro-brasileiros e seus descendentes no Brasil e em Santa Catarina.

As abordagens dessas temáticas possibilitariam sua inserção não só no currículo, mas também refletiria diretamente na escolha dos materiais didáticos – principalmente os livros didáticos, que, necessariamente deveriam trazer temas sobre o assunto.

A inclusão dessas temáticas na Proposta Curricular atenderia à Lei Municipal nº 4446/94. Essa Lei publicada em 5 de julho de 1994 instituiu a inserção dos conteúdos

sobre “História Afro-brasileira” nos currículos voltados ao Ensino Fundamental (5ª e 6ª séries) da rede municipal de ensino de Florianópolis. Ambas, (Proposta Curricular e Lei), gestadas durante o governo da Frente Popular (1993-1996), traziam em seus textos e *corpus* documental palavras, discursos e ideais voltados à (re)democratização do ensino público em prol do exercício da cidadania “para todos”.

A partir dessas informações defini que iria trabalhar as fontes para essa pesquisa, o currículo e os livros didáticos de História de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, analisando as mudanças e permanências das imagens dos negros nesses materiais didático-pedagógicos, tendo em vista que,

- (i) Em 1994 foi publicada a Lei Municipal 4.446/94 que instituiu a inclusão dos conteúdos sobre a África e os Afro-brasileiros nos currículos da disciplina de História da rede municipal de ensino de Florianópolis;
- (ii) Em 1996 foi publicada a Proposta Curricular para a rede municipal de ensino de Florianópolis e nela já havia a indicação para inserir no currículo as temáticas sobre a África e os Afro-brasileiros no Brasil e em Santa Catarina; logo, os livros didáticos de História de 5ª e 6ª séries, escolhidos pelos professores deveriam trazer conteúdos com esse viés temático a fim de atender o currículo e a Lei Municipal 4446/94.

Em outras palavras, com a publicação da Lei 4446/94 entraria na grade curricular das escolas da rede municipal de ensino *A História Afro-brasileira*, especificamente, nas disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia para a pré-escola e todas as séries do 1º grau.

Nesse caso, além de analisar as imagens dos negros nos conteúdos dos livros didáticos de História, observarei também através de uma análise comparativa, as permanências, insistências e o que há de novo nas imagens dos livros analisados, (levando em conta que os livros foram publicados em diferentes anos e destinados a diferentes séries).

E, assim, os livros didáticos de História analisados neste estudo foram utilizados por turmas de 5ª e 6ª séries da Escola Básica Almirante Carvalhal no período compreendido entre 1996 a 2004, conforme a seguir:



- **5ª série:** nos anos de 1996 a 1998, foi utilizado o livro de **PILETI**, Nelson e **PILETI**, Claudino. *História e Vida: Brasil: da Pré-História à Independência*, - 5ª série. V.1.19 ed. São Paulo: Ática, 1996. MEC/FAE/PNLD;
- **6ª série:** nos anos de 2002 a 2004, foi utilizado o livro de **PILETI**, Nelson e **PILETI**, Claudino. *História & Vida Integrada – Os Conteúdos de História Geral e História do Brasil Integrados* – 6ª série. Ed. Ática. 1ª edição. 1ª impressão, 2002. PNLD 2002 – FNDE – MEC.

Dessa forma, a escolha pelas turmas de 5<sup>as</sup> 6<sup>as</sup> séries está condicionada aos próprios conteúdos que estão vinculados e articulados com a proposta curricular em foco.

Já a escolha dos livros didáticos de PILETTI & PILETTI (1996) e PILETTI, & PILETTI (2002) deve-se pela “articulação” que os conteúdos desses estudos têm com a Lei Municipal 4446/94 e, posteriormente, com as Diretrizes da Proposta Curricular do município de Florianópolis de 1996, conforme exposto anteriormente.

É importante esclarecer que a opção pela Escola Básica Almirante Carvalhal deveu-se pela disponibilidade e boa vontade dos profissionais em atender e auxiliar com informações e materiais para a realização desta pesquisa. Além disso, também muito me ajudou o fato de eu residir próximo à escola, fato esse que facilitou o andamento da coleta dos dados para compor esse estudo.

E mais, a princípio, eu analisaria os livros didáticos utilizados no período de 1994 a 2004, pois abarcaria a implementação da Lei Municipal 4446/94 e da nova proposta curricular, porém não havia na escola os documentos com os registros dos livros didáticos utilizados nos anos anteriores a 1996. Com isso, optei por mudar o período da pesquisa.

Não foi possível analisar os planejamentos das aulas do Professor de História uma vez que na escola estavam arquivados somente os planejamentos a partir de 2005 e esse período já não mais fazia parte dessa pesquisa.

Também optei por não realizar entrevista com o professor, principalmente porque já não me restava mais tempo para realizá-la e inseri-la neste estudo, o que não

impede de ser concluída num outro momento, para continuação, talvez, dessa mesma pesquisa.

Em linhas gerais, esta pesquisa está estruturada da seguinte maneira: O primeiro capítulo, “Das Políticas Públicas aos Currículos e o Ensino de História”, trata da trajetória da educação brasileira na Década de 90, perpassando as políticas públicas, o papel da Constituição de 1988, a inclusão dos conteúdos “História Afro-brasileira” nos currículos das escolas municipais de Florianópolis e também questões ligadas à disciplina e o Ensino de História; O segundo capítulo, “Livros Didáticos”, traz uma amostragem do Estado da Arte dos Livros Didático de História, especificamente no que diz respeito às análises de conteúdos; O terceiro e último capítulo constitui a análise dos conteúdos de duas obras didáticas de História utilizadas na rede municipal de ensino de Florianópolis, entre 1996 e 2004. Nesse capítulo faz-se uma análise acerca daquilo que os conteúdos das duas obras didáticas trazem sobre os temas relacionados à História, Cultura e Religião dos africanos e seus descendentes.

# **CAPÍTULO I**

## **DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS PROPOSTAS CURRICULARES E AO ENSINO DE HISTÓRIA**

Neste Capítulo busco fazer uma breve reflexão sobre a trajetória da educação brasileira, focando a década de 90, a fim de situar as políticas públicas voltadas ao direito à inclusão e à escolarização (via Constituição de 1988 e propostas curriculares) e suas orientações sobre a seleção dos conteúdos voltados ao Ensino de História.

A intenção é provocar reflexões a partir das influências e orientações oriundas dos aspectos externos à escola e à cultura escolar que incidem sobre as finalidades do Ensino e da Disciplina de História, a exemplo da própria Constituição de 88, do Estatuto da Criança e do Adolescente, das ações dos Movimentos Sociais, em especial do Movimento Negro no Brasil, entre outros.

Para ajudar a pensar sobre as questões externas e suas influências na cultura escolar, busco nas palavras de Dias que entende

(...) os aspectos externos como um dos fatores importantes para entender a inclusão/exclusão e as mudanças que ocorrem quanto à seleção, organização e às finalidades de determinados conteúdos ou disciplinas escolares, tais como: o contexto econômico, social, político e educacional da sociedade; os movimentos políticos e sociais (a guerra fria, por exemplo) e os grupos de influência (editoras, instituições de pesquisas, lideranças intelectuais); os livros textos e as políticas governamentais, valores e necessidades sócio-culturais nacionais e internacionais.<sup>1</sup>

Nesse sentido, ao evidenciar o contexto sócio-político da década de 90 no Brasil emergem vários aspectos externos à escola, tais como, os discursos e as implementações de políticas públicas baseadas na Constituição de 1988 que visam moldar e efetivar um Estado Democrático de direito calcado no exercício da cidadania, em particular no que diz respeito ao acesso e a permanência dos alunos nas instituições

---

<sup>1</sup> **DIAS**, Maria de Fátima Sabino. A 'invenção da América' na cultura escolar. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 1997. p. 3-4.

escolares. Assim, dentre as questões emergentes na década de 90 estão as discussões e as ações em prol das políticas inclusivas que reafirmam a educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros e um dever do Estado.

Nesse momento, garantir a escolarização formal a todos significa transcender a política de expansão da escola pública como fora em décadas anteriores. Nos anos 90 a preocupação volta-se às políticas de inclusão das diferenças, entre elas, as sociais e étnico-raciais na cultura escolar. Um bom exemplo está na produção dos PCN's em 1996 que traz dentre outras orientações para área da História, àquelas que visam trabalhar a história e os elementos culturais das diferentes etnias que compõem o Brasil.

Todas as áreas do saber escolar são importantes e se mostram capazes de trabalhar questões ligadas às diferenças. Mas, o Ensino de História é a área que possibilita uma maior abordagem em relação às diferenças sociais e étnico-raciais em virtude do seu campo de conhecimento trabalhar com identidades, etnias, culturas, cidadania entre outros temas que proporcionam a construção de um saber histórico escolar voltado para uma cultura de paz, em prol de uma sociedade mais democrática e justa.

Além disso, dentre as finalidades do Ensino de História, estão àquelas comprometidas em produzir conhecimentos com viés mais humanitários, possibilitando estimular nos sujeitos valores ligados à justiça, à solidariedade, à dignidade e o respeito a todos/as indistintamente; além de contribuir também para que os sujeitos possam (re)conhecer sua importância e contribuição para a construção de um mundo mais democrático, justo e possível para todos.

### **1.1 O Papel da Constituição de 1988 na educação**

Dita como uma das Constituições com viés mais democráticos da história do Brasil, a Constituição de 88 está estruturada fundamentalmente nos princípios da democracia e da cidadania. Agregados a esses princípios estão vários discursos voltados às políticas inclusivas; ao respeito e à valorização das diferenças étnicas, culturais, religiosas, de gênero, entre outros. Esses discursos intentavam buscar medidas que visavam à construção de um estado de direito para todos os cidadãos brasileiros.

O texto que compõe a Constituição de 88 abarca uma série de reivindicações da sociedade organizada, expressas através dos sindicatos, associações, funcionários públicos, movimentos organizados, estudantes, trabalhadores rurais, professores, operários, representantes das elites econômicas, entre outros. Embora cada qual com seus interesses, todos vislumbravam mudanças mais profundas na sociedade brasileira, com isso, foram lançadas propostas diversas a fim de serem contempladas no documento Constitucional.

Uma vez promulgada a Nova Carta Magna, abre-se espaço para uma “sociedade mais participativa”, capaz de avançar em busca dos direitos individuais e coletivos. A partir desse momento, o Brasil “intitula-se” como um País democrático, onde as pessoas possuem direitos e garantias, a exemplo, o direito à liberdade de expressão e de associação, o direito ao voto e o direito de receber tratamento igualitário perante a lei. Nesse caso, um dos principais compromissos pactuados na Constituição de 88 é “assegurar” o exercício dos direitos sociais, no que tange o “direito a igualdade e a justiça à todos os cidadãos, sem distinção”.

A Constituição de 1988 significou também um reflexo da necessidade e urgência em reconhecer formalmente as diferenças étnico-raciais, sociais, culturais e religiosas; isto é, naquele momento já se admitia a importância de elaborar uma nova Constituição para o Brasil que não mais tolerasse atitudes racistas e qualquer tipo de discriminação. Com isso, a nova Constituição possibilitou a ruptura do discurso da “democracia racial” e passou a reconhecer oficialmente que a população brasileira é formada por diferentes grupos étnicos e que as relações entre esses grupos são por vezes silenciosamente tensas e conflituosas. Para tanto, a Constituição de 88 instrumentalizou vários dispositivos legais que objetivavam o respeito à pluralidade e à diversidade étnica, ampliando as garantias dos direitos civis aos cidadãos.

Assim, após a sua consolidação, vários segmentos da sociedade organizada retornam às discussões acerca dos direitos contidos na referida Carta Magna e, aos poucos, vão se corporificando antigas reivindicações dos movimentos sociais, a exemplo do Movimento de Mulheres, do Movimento Negro, entre outros que, ao longo dos anos, vinham lutando por uma sociedade mais democrática, justa e menos desigual.

A exemplo, a partir de 1985, o Movimento Negro iniciou discussões nos âmbitos estaduais e municipais a fim de pensar a participação dos negros nos trabalhos

da Constituinte. Esses incentivos culminaram na Convenção Nacional “O negro e a Constituinte” que aconteceu no ano de 1986 em Brasília. Essa Convenção deu maior propulsão aos encontros posteriores que houve em vários Estados do País. Em linhas gerais, o objetivo centrava-se nas reivindicações do Movimento em participar das discussões sobre combate ao racismo, às formas de preconceito, de discriminação, à busca pelo respeito e valorização à diversidade étnica,

assegurando a obrigatoriedade do ensino de História das populações negras do Brasil, como uma das condições para o resgate de uma identidade étnico-racial e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural. Da denúncia da escola como instituição reprodutora do racismo à concretização de propostas de reconhecimento da produção cultural negra, o movimento negro ressaltou que repensar a educação passa, necessariamente, por repensar o papel que a raça ocupa na construção da sociedade brasileira e que a educação só pode criar pontos de identificação para a criança negra com o reconhecimento do legado africano para a construção do Brasil.

Essas propostas foram inicialmente aceitas na ANC e inseridas no anteprojeto elaborado e aprovado nessa Subcomissão.<sup>2</sup>

Essa luta do Movimento Negro contribuiu de maneira significativa para implementações de várias políticas de ações afirmativas<sup>3</sup>, na tentativa de diminuir as diferenças sociais (incluindo-se aí, as desigualdades raciais) no Brasil.

Diante disso, a Constituição de 88 traz dentre seus discursos, àqueles que visam promover a igualdade de oportunidades à todos, com vistas a superar as

---

<sup>2</sup> **RODRIGUES**, Tatiane Cosentino. Movimento Negro, Raça e Política Educacional. GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21. Agência Financiadora: Ação Educativa – Fundação Ford. Publicação Eletrônica. Anped.

<sup>3</sup> Nesta pesquisa, **Ações Afirmativas** é entendida como ações políticas institucionais nas diversas áreas: educação, saúde, segurança pública entre outras, (não restritas à ação estatal), que visam reverter a histórica situação de desigualdade e discriminação a que estão submetidos determinados grupos sociais, entre eles, negros/as, indígenas, mulheres, homossexuais. Dentre os principais objetivos das ações afirmativas estão àquelas voltadas a garantir a diversidade/pluralidade étnico; social; cultural e também a representatividade dos grupos historicamente discriminados, nos diversos setores da sociedade. Ver **SALES**, 2005.

desigualdades sociais e as várias formas de discriminações, entre elas, as raciais, conforme transcrição a seguir:

Título I – Dos Princípios Fundamentais e no Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais – Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos.

“Título I – Dos Princípios Fundamentais<sup>4</sup>

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I – a soberania; II – a cidadania; III – a dignidade humana.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

(Art. 2º .....).

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e igualitária; (...); III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

(Art. 4º .....)

Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais

Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

---

<sup>4</sup> Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1988. (formato eletrônico).

O emprego do princípio de igualdade na Constituição de 88 tem a ver com o ideal jurídico-formal que visa permitir que a lei seja ao mesmo tempo genérica e abstrata, para que esta “possa” conceder o tratamento igualitário à todos, sem restrições. Em outras palavras, a aplicabilidade da lei abrange a todos de forma uniforme, não levando em conta as diferenças de grupos. (CARDOSO, 2006).

Talvez isso nos ajude pensar o porquê de tanta desigualdade sócio-econômica em nossa sociedade. Ora, dispomos de uma Constituição que possibilita legitimar o Estado Democrático, onde “todos têm direitos e deveres” e “todos são iguais perante a lei”. Aparentemente não haveria razão para tamanha desproporção nas condições sociais e econômicas entre a população, em especial, a população negra do País, já que diante de tais prerrogativas contidas na Constituição, todos teriam oportunidades iguais para alcançar o desenvolvimento sócio-econômico.

É importante observar que mesmo constando no texto da Constituição o reconhecimento da pluralidade e da diversidade étnica e social da população brasileira, isso ainda não dá conta de minimizar as desigualdades entre os diferentes segmentos sociais.

Nesse caso, entendo que o sentido da democracia que abarca os ideais de igualdade e justiça é bem mais complexo do que está expressa na Carta Magna. Não basta conter essas prerrogativas no *corpus* do texto da Constituição, é preciso criar mecanismos a fim de efetivar e garantir tais direitos para os diferentes grupos sociais, entre eles, os grupos étnicos e de gênero.

Apenas para constar, no contexto histórico e econômico que eclode a Constituição tinha-se como pano de fundo um grande projeto político cujo discurso apontava para a (re)democratização do Brasil, principalmente através das áreas de intervenção: saúde, educação, segurança etc., permeando as três esferas do poder público: federal, estadual e municipal.

Essas áreas de intervenção são entendidas como prioritárias para a manutenção do bem-estar social da população e nesse caso, são áreas em que o Estado institucionalizado exerce as implementações das políticas públicas a fim de garantir o direito e o acesso nessas áreas à todos os cidadãos. Vejamos a transcrição abaixo.



## Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais – Capítulo II – Dos Direitos Sociais.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

(Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXX – proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;

O trecho acima sugere um leque de direitos que possibilita um estado de “igualdade” entre os brasileiros sem distinção (brancos, negros, entre outros). Porém, conforme colocado anteriormente, ainda há muitas desigualdades entre o modo de vida da população negra em relação à população branca. Apenas para exemplificar, de acordo com os indicadores sociais, “historicamente” os negros percebem salários bem menores que os brancos. Ver (IPEA, 1997; 2000).

No quesito Educação, a nossa Constituição chama atenção para os princípios de igualdade, inclusão, respeito às diferenças etc., buscando junto a sociedade a colaboração para que “todos” tenham acesso e direito às práticas educativas, através da educação formal, bem como à permanência na escola. Vejamos.

## Título VIII – Da Ordem Social – Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto – Seção I – Da Educação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II  
– liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento,

a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (IV - ... – V - ...); VI – gestão democrática do ensino público, na forma de lei.

Art. 210 Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

É importante observar que, para nossa sociedade, a Educação formal está voltada à qualificação para o trabalho. Logo, terão chances de competir no mercado de trabalho e/ou trabalhar aqueles que foram e/ou serão escolarizados, comprovando através do diploma ou certificado. Para esses, a probabilidade de ficarem à margem da sociedade de “direito” é bem menor. Neste caso, recorro mais uma vez aos indicadores sociais que apontam o perfil de desigualdades entre brancos e negros através da citação a seguir.

Na área do trabalho. Consideramos que as taxas de desemprego, de informalidade e de precarização são mais elevadas para os negros, e que a renda média mensal percebida por esse grupo racial é substancialmente menor, é de se esperar que o percentual de negros que contribui para a previdência oficial também seja menor. De fato, em 2001, de acordo com dados da PNAD/IBGE o percentual de negros ocupados, com 16 anos ou mais, que contribuía para a previdência era de 39%. Esse percentual, no entanto, saltava para 54% entre os brancos.<sup>5</sup>

Entendo que trabalho e educação estão intrinsecamente ligados, uma vez que as chances de conseguir uma vaga no mercado de trabalho formal dependem da escolarização. Todavia, os indicadores explicitam as diferenças entre brancos e negros no que diz respeito às oportunidades de trabalho (cf. estudo do Ipea 1997 e 2000) que, neste caso, estão vinculadas à falta de escolarização ou escolarização insuficiente da população negra brasileira.

---

<sup>5</sup> Ministério da Educação. 1ª CONAPIR – Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. “Estado e Sociedade Promovendo a Igualdade Racial”. Texto Base. Brasília, março de 2005.p.14.

Essas diferenças que colocam a população negra com índices sociais tão baixos têm como causas as dificuldades de acesso e permanência na escola por diversas situações; entre elas, o fato de as crianças negras desde cedo ingressarem no trabalho informal para buscar seu sustento e ajudar no sustento de sua família. Para tanto, segue abaixo os números utilizados pelo Ministério da Educação que demonstram tais desigualdades.

Pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos), na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 a 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação.<sup>6</sup>

Há outros índices, a exemplo dos indicadores de pobreza e indigência, que apontam as desigualdades sociais entre brancos e negros, porém, no momento, meu intento é destacar que tais diferenças estão relacionadas às questões raciais e étnicas, ou seja, às condições de vida da população negra estão muito abaixo das condições de vida da população branca. Com isso, torna-se evidente o racismo, a discriminação e o preconceito em relação aos negros que vêm historicamente subjugados cotidianamente na sociedade brasileira.

Todavia, uma das formas de conhecer para respeitar o “outro” se dá também através da valorização das práticas culturais. Essa questão é importantíssima, pois, permite que determinados grupos populacionais tragam à tona sua história, através da contribuição que prestaram a economia brasileira, bem como das várias manifestações culturais e heranças que oportunizam o auto (re)conhecimento.

Essa interação é muito instigante, pois pode proporcionar a quebra de vários estereótipos, diminuindo o preconceito e a discriminação em relação a determinados grupos humanos que sofrem discriminação e exclusão.

---

<sup>6</sup> Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, outubro/2004.p.7-8.

Vários são os momentos e os espaços para as manifestações culturais, porém, os professores, através das práticas escolares podem e devem trazer para o ambiente escolar o diálogo sobre a diversidade cultural que é tão significativa na sociedade brasileira.

Dessa forma, a escola, além de contribuir com as questões já mencionadas ((re)conhecimento, interação, respeito, superação da discriminação), pode com isso, adotar ações de políticas afirmativas, visando facilitar e/ou oportunizar a manifestação das diversas culturas no Brasil, a exemplo, a cultura afro-brasileira.

Por ser um País que possui uma pluralidade cultural acentuada, há em nossa Constituição artigos que “asseguram” o exercício das práticas e manifestações culturais, conforme transcrição abaixo.

Título VIII – Da Ordem Social – Capítulo III – Seção II – Da Cultura,

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 2º - A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais.

Cultura e educação também estão intrinsecamente ligadas. O professor pode trabalhar com o conceito de cultura em suas aulas recorrendo às variadas formas de manifestações culturais, em busca de subsídios que somem à explicação e ao entendimento dos elementos culturais de um determinado povo.

O professor, ao abordar a formação cultural do Brasil, apresentando a contribuição e participação das várias etnias presentes na cultura brasileira, a exemplo da população negra pode trabalhar com diversos temas: capoeira, culinária, linguagem, brincadeiras, mito, música, dança, religiosidade entre tantos outros.

A inserção dessas temáticas nos programas e currículos escolares possibilita a identificação cultural dos alunos negros e com isso pode também estimular a auto-estima desses alunos. Além disso, é uma maneira de promover as “ações inclusivas” na cultura escolar, a fim de que estereótipos e preconceitos sejam minimizados.

Nesse caso, questiono: como é possível uma criança negra sentir-se atraída, segura, estimulada e participativa num ambiente escolar no qual sua etnia não é representada de forma positiva? Os homens negros e as mulheres negras são insistentemente mostrados em situação de subjugação, como é o caso da escravidão. Os elementos culturais negro africanos, a exemplo da religiosidade, da gastronomia, da arte, da linguagem são tão presentes na cultura brasileira e ainda assim pouco “visibilizados” em sala de aula.

É importante construir imagens positivas e afirmativas dos negros nos materiais didáticos a fim de que os alunos negros se (re)conheçam e sintam orgulho de si próprio e do seu povo. Essas e outras medidas podem contribuir para a manutenção desses alunos escola.

A promoção de ações inclusivas através das práticas educativas é uma das tarefas do Estado institucional, via escola. Mas, além disso, é preciso criar e assegurar condições favoráveis para o acesso, desenvolvimento e permanência das crianças e adolescentes no ambiente escolar. Nesse caso, escola e professores não podem ficar indiferentes frente às práticas preconceituosas e racistas no ambiente escolar.

Perante isso, vejamos o que traz nossa Constituição.

#### Título VIII – Da Ordem Social – CapítuloVII – Da Família, Da Criança, Do Adolescente e do Idoso.

Art. 226. A família, base da sociedade tem especial proteção do Estado.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à

saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Os “direitos” acima citados ganharam reforços com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente que visa à proteção integral dos mesmos, estendendo o “direito” à saúde, educação, segurança, amparo entre outros dispositivos, conforme transcrição abaixo.

#### Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer<sup>7</sup>, contemplados no referido Estatuto, consta que

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; (...); V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

(...); VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 3º compete ao poder público recensear os educadores no ensino fundamental, fazer-lhe a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Art. 57. o poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia,

---

<sup>7</sup> Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. (formato eletrônico)

didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art.58. no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Assim, baseados na Constituição de 88, foram inspirados e confeccionados vários documentos oficiais que possibilitariam a implementação e a execução de medidas e ações que propiciassem mudanças nas políticas sociais, a exemplo, da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>8</sup>, a nova Lei de Diretrizes e Bases, o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outras Leis, Decretos e Projetos. Podemos citar também, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis de 1996 e a Lei Municipal 4.446/94.

Esses e outros documentos oficiais “vislumbravam” não só um novo olhar sobre as diferenças (étnico-raciais, culturais, de gênero, entre outras), mas também o incentivo ao respeito à diversidade e a construção de uma cultura de paz.

Por um lado dispomos de um aparato de leis que traz em seus textos e discursos a intenção de promover e zelar pela democracia e igualdade social, e por outro, indicadores sociais que refletem a dura realidade da desigualdade entre negros e brancos nas várias instâncias: educação, saúde, trabalho, segurança entre outros. Particularizando a educação formal, o que falta para que essas diferenças sejam minimizadas?

Como já mencionado, dispomos de uma Constituição de cunho democrático que prevê a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos nas diversas áreas, dentre elas, a educação formal. Entretanto, para que os indivíduos sintam-se “cidadãos” partícipes da sociedade, como consta na Carta Magna, é preciso rever, remexer e mudar os componentes que possibilitam a busca pela igualdade de oportunidades e o exercício

---

<sup>8</sup> **PCN's** – Parâmetros Curriculares Nacionais: Conjunto de volumes elaborados por professores universitários, pesquisadores, técnicos e representantes dos Estados, a partir da sanção da LDB em 1996 e publicados pelo MEC, cuja finalidade é servir como referência para as diferentes áreas do ensino fundamental (História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira), além dos temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual). Ver, **RICARDO**, 2001.

da cidadania. Um bom exemplo pode estar na inserção de ações afirmativas na cultura escolar, através da inclusão dos conteúdos afro-brasileiros, em especial, nos programas curriculares, na disciplina e ensino de História e nos materiais didático-pedagógicos.

## **1.2 Educação e política no Brasil na década de 90**

Dentre os sentidos de educação (sócio-político e cultural), chamo a atenção para àquele atrelada à política. De acordo com Charlot (1986),

A educação é bastante política. Transmite modelos sociais e normas sociais de comportamento. Inculca na criança ideais sociais que formam sua personalidade. Propaga idéias sócio-políticas. É encargo da escola, que é uma instituição social. Tudo isso prova que a educação é um fenômeno socialmente determinado. Mas os modelos e os ideais sociais, assim como as idéias sociais e as pressões sociais que se exercem sobre a escola, são múltiplas e muitas vezes antagônicas. A educação efetivamente recebidas pelas crianças, bem como o poder político, está na medida em que traduz as relações de força no seio da sociedade global, a educação é mais do que social, é política.<sup>9</sup>

O autor complementa que de nada adianta falar que a educação é política, a questão está em interpretar o que a torna política. Ele aponta que a educação é política no momento em que dissemina *sob sua forma explícita ou por intermédio dos modelos de comportamento e dos ideais, idéias políticas, e notadamente as da classe dominante*<sup>10</sup>.

Partindo desse princípio, a educação formal pode ser compreendida como um processo de transmissão de modelos sócio-culturais prevalentes na sociedade, entre eles, valores, comportamentos, normas, condutas, atitudes, experiências, trocas afetivas, imagens, crença religiosa, modelos de trabalho, de vida. Em outras palavras, a educação

---

<sup>9</sup> CHARLOT, Bernard. A Mistificação Pedagógica; Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação; Tradução: Ruth Russin Josef. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. p. 21.

<sup>10</sup> Idem. 1986. p. 19.



pode disseminar modelos de comportamentos aos indivíduos, *regulando sua participação na vida dos grupos sociais*. (CHARLOT, 1986).

Pensando sob essa ótica, a educação então não passaria de um “mero” instrumento capaz de reproduzir condutas, variando de acordo com o projeto de sociedade e indivíduo que se quer “ordenar” num determinado contexto sócio-histórico.

Transcendendo essa visão, a educação pode ser entendida como um processo de socialização que possibilita a interação entre os indivíduos integrando-os no contexto social vigente.

De acordo com Sacristán,

A educação socializa não só reproduzindo, quando transmite conhecimentos, valores, normas de conduta, mas também produzindo laços com o mundo na medida em que habilita para ser e considerar-se um membro deste.<sup>11</sup>

Não se pode negar que a educação escolarizada contribui para reproduzir atitudes, comportamentos, valores entre outras condutas homogeneizantes aos indivíduos, mas sua função socializadora é interagida e/ou complementada com as influências de outros fatores e meios também socializadores, a exemplo da família, meios de comunicação, associações, entre muitos outros. Assim, *a educação no sentido amplo não se esgota, evidentemente, nas salas de aula, e sim é a soma da concorrência de todos esses âmbitos socializadores*. (SACRISTÁN, 2001.p.50).

Nesse caso, podemos pensar a educação (juntamente com outros meios) como mediação de um projeto de sociedade que pode ser conservadora e/ou transformadora. Isso quer dizer que é possível entender a educação como uma possibilidade para atuar na transformação e na democratização de uma determinada sociedade.

Entendo que somadas a essas reflexões, a educação (via instituições escolares e educadores), pode promover a autonomia individual (liberdade para pensar e agir), através do conhecimento e de reflexões críticas possíveis construídas ao longo da vida escolarizada. Com isso, os sujeitos poderão criar maiores condições para outras

---

<sup>11</sup> SACRISTÁN, Gimeno J. A educação obrigatória: seu sentido educativo e social. Tradução: Jussara Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED Editora Ltda, 2001. p. 67.

reflexões e ações a fim de por em prática seus projetos pessoais e também para melhor conviver em sociedade. Um bom exemplo é a oportunidade de ascensão social do indivíduo através da escolarização.

Em nossa sociedade, a educação escolarizada é o principal meio e em muitos casos, (senão o único) de inserção do indivíduo nas atividades produtivas.

Sacristán (2001), argumenta que:

Nas sociedades globalizadas, essa capacidade de inclusão significa alcançar a projeção em um contexto cada vez mais amplo, em que a força do trabalho, como afirma Giddens (1999), terá de ser ou ter uma orientação mais cosmopolita, nivelada por um certo grau de educação.<sup>12</sup>

Em outras palavras, terão maiores chances de “competir” e ingressar no mercado de trabalho formal, àqueles que passaram pela experiência da escolarização (via instituições de ensino).

Podemos entender que dentre as “funções” da educação, está àquela ligada à idéia de proporcionar melhores condições sócio-econômicas para os indivíduos. Frente a essa questão, Souza (1992) salienta que

(...) deve-se evitar que a luta pela escola pública, no sentido de popular, se desvincule da luta cotidiana; em qualquer de suas manifestações, busque a construção coletiva de uma forma social nova, onde ir para a escola se constitua num direito e não apenas numa possibilidade “melhor” de vida.<sup>13</sup>

No meu entendimento, “a escola como um direito”, significa que a escolarização apoiada nos valores da racionalidade, da democracia e cidadania constitui

---

<sup>12</sup> Idem, 2001. p. 67.

<sup>13</sup> SOUSA, Ana Maria Borges. Da Escola às Ruas. O Movimento dos Trabalhadores em Educação – 1998-1992. Coleção Teses. Ed. Letras Contemporâneas. Florianópolis, 1996. p.24.

num projeto humanizador que possibilita o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade.

Para Sacristán,

A escola pública é uma aposta histórica a favor da igualdade, porque possibilita o acesso à educação àqueles que não têm recursos próprios, e o é, além disso, porque nela deve ter guarida toda a diversidade de estudantes, pois é um modelo historicamente mais integrador das diferenças.<sup>14</sup>

Ancorada nos valores da democracia, atualmente, o papel mais relevante que a educação escolar, em especial a brasileira desempenha para todos é o da inclusão.

O Brasil acumula uma série de desigualdades sociais, mas, no momento, chamo a atenção para as diferenças em oportunidades ao acesso e à permanência na escola e as conseqüências destes problemas no ingresso ao mercado de trabalho formal (cf. Pinto 1992). Esses dois aspectos possuem um perfil excludente que perpassa a linha da etnicidade/racialidade; ou seja, os indicadores sócio-econômicos realçam que a exclusão tem cor. No caso, a população não branca encabeça as taxas de desemprego, analfabetismo, evasão escolar entre outros índices que explicitam a histórica desigualdade entre negros e brancos.

Germano (2000) questiona:

Quem são, afinal, os excluídos do sistema educacional? São os pobres e, entre estes, os pretos e os pardos (mulatos, índios, mamelucos e cafuzos). (...) Conforme o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 1987, cerca de 59% da população analfabeta era constituída de negros e pardos (cf. Folha de S. Paulo, 1990:C-3). Segundo censo de 1980, cerca de 60% dos que recebem até meio salário mínimo são pretos e pardos, dos quais pouco mais de 10% ganhavam mais de 10 salários mínimos. Enquanto isso, 39% dos pretos e pardos (da população de 7 anos e mais) têm menos de 1

---

<sup>14</sup> Idem, 2001. p. 95.

ano de estudo e somente 6% ultrapassam o 1º grau (cf. Retrato do Brasil, 1984).<sup>15</sup>

Assim, a educação brasileira na década de 90 do século XX foi marcada por um contexto político permeado por muitas discussões e reivindicações acerca das questões sociais. Nesse sentido, poder público e movimentos sociais, em especial o Movimento Negro Brasileiro, travaram discussões em torno das propostas de ações políticas inclusivas na área da educação. Tais discussões tiveram como referência a Conferência Mundial, realizada em 1990 pela UNESCO, *Educação Para Todos*, cujos debates foram sobre as ações capazes de criar *oportunidades plenas e iguais da educação para todos*.

Outros eventos que alavancaram futuras ações em prol das medidas anti-racistas e anti-discriminatórias, em especial, no campo educacional no Brasil, tem destaque a “*Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*”, realizada pelo Movimento Negro Brasileiro, no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília. Participaram dessa “Marcha” mais de 30 mil pessoas e seus organizadores entregaram para o Presidente da República, na época Fernando Henrique Cardoso, um relatório sobre a situação e a condição do negro no Brasil, juntamente com um programa de medidas para o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais no país.

A partir desse evento, foi criado através de decreto presidencial o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra, vinculado ao Ministério da Justiça. Em 1996, esse mesmo Ministério, lançou o *I Programa Nacional dos Direitos Humanos* que continha um tópico que contemplava a população negra.

Dos objetivos e projetos dessas duas iniciativas estavam várias propostas a fim de combater à discriminação racial e proporcionar a conquista da igualdade de oportunidades para o povo negro, através da elaboração e promoção de políticas governamentais. Dentre elas, o incentivo e apoio para elaborar estudos nas áreas de intervenções, em especial, nos campos da saúde e da educação a fim de apresentar e avaliar as condições sócio-econômicas da população negra no Brasil.

---

<sup>15</sup> GERMANO, José Willington. Estado Militar e educação no Brasil. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000. p.170-171.

Anos depois, em setembro de 2001 foi realizada a *III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância* que aconteceu em Durban, na África do Sul. Nessa Conferência foi reconhecido oficialmente que a escravidão é um crime contra a humanidade e, por isso, os reflexos da escravidão deveriam ser reparados.

Dentre as propostas da *Conferência de Durban*, em específico na área da educação, estão as indicações para que as nações devessem possibilitar e assegurar o acesso à educação e às novas tecnologias para a população negra. Foi proposto também que deveriam ser promovidas à inclusão da história e da contribuição dos africanos e de seus descendentes nos currículos escolares.

Diante de todo esse contexto, várias pesquisas e estudos foram realizados por órgãos governamentais (juntamente com o Movimento Negro Brasileiro). Essas pesquisas apresentaram um perfil sócio-econômico dos negros no Brasil. Vejamos.

Em maio de 2001, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) apresentou um estudo preliminar sobre as desigualdades raciais no Brasil. O resultado causou um impacto tão grande na sociedade civil e no governo que a partir disso, o Ipea vem cada vez mais aprofundando os estudos sobre o tema. Ver: [www.ipea.gov.br/pub/td/td\\_2001](http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2001).

Esses estudos são de grande relevância para a construção de uma sociedade mais justa e possível, pois, além de visibilizarem as desigualdades sociais e raciais, possibilitam a elaboração de políticas voltadas às ações afirmativas para a população negra do Brasil.

De acordo com os estudos do Ipea, entre os anos de 1992 e 1999 houve uma melhora gradativa nos indicadores na área educacional para a população branca e negra. A exemplo, o índice de crianças e adolescentes brancas e negras entre 7 a 13 anos de idade que não freqüentavam a escola caiu significativamente ao longo dos anos. Outro dado positivo foi o aumento na finalização da 1ª série do ensino fundamental entre as crianças e adolescentes brancas e negras de 8 a 14 anos de idade.

Esses resultados nos sugerem que houve melhorias na área da educação, como por exemplo, o aumento ao acesso e à permanência na escola, tanto para os alunos brancos como para os alunos negros.

Essas melhorias podem ser reflexos das políticas públicas implementadas durante a década de 90 no setor educacional cujos objetivos visavam entre outros, ao direito à inclusão e ao exercício da cidadania, via educação.

Embora os indicadores mostrem que houve um incremento na educação para a população brasileira ao longo dos anos 90, ainda permaneceram bastante acentuadas as desigualdades nessa área entre negros e brancos. Dessa forma, podemos pensar que os princípios da igualdade e da cidadania estão um pouco longe de concretizar o que traz seus discursos, pois, tais princípios não se mostraram eficazes às necessidades e aos anseios da população negra no Brasil no que diz respeito à escolarização.

Dentre os discursos democráticos contidos nos documentos normativos do campo educacional na década de 90, entre eles, as Leis de Diretrizes e Bases - LDB, a ênfase gira em torno do exercício da cidadania com vistas a construir uma sociedade menos desigual e mais democrática. Esses discursos também estão presentes nas propostas curriculares das diversas áreas do ensino, nesse caso, particularizo àquelas relacionadas ao ensino de História. Em outras palavras,

Para a maioria das propostas curriculares, o ensino de História visa contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática.<sup>16</sup>

Ao longo da década de 90 foram ideais e propostas como estas sinalizadas pela educação brasileira, representadas nas diferentes áreas de conhecimento. E assim, seguindo a mesma linha de pensamento em construir uma sociedade mais justa, democrática e possível que norteou as finalidades para o ensino de História.

Para que essas propostas pudessem se efetivar, era preciso incluir nos currículos e conteúdos dos livros didáticos de História temas que abordassem as

---

<sup>16</sup> **BITTENCOURT**, Circe. O saber histórico na sala de aula. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 19.

diferenças étnico-raciais, culturais, religiosas, de gênero, entre outras; possibilitando que os cidadãos tivessem oportunidades de buscar e alcançar seus direitos, colocando em prática o exercício da cidadania.

No final da década de 80, e durante os anos 90, várias ações de cunho pedagógico foram pensadas e incentivadas pelos Movimentos Negros nas diferentes regiões brasileiras. O objetivo dessas ações centrava-se na promoção de uma pedagogia anti-discriminação racial, a fim de: (i) construir uma cultura de respeito às diferenças étnico-raciais; (ii) oferecer aos negros (re)conhecimentos acerca da história e da cultura africana (África e Brasil), para que delas pudessem se orgulhar de sua origem africana e (iii) oferecer aos brancos (re)conhecimentos para que esses pudessem identificar a participação, a influência e a contribuição dos africanos e de seus descendentes na história, na cultura e no desenvolvimento econômico do Brasil.

Nesse sentido, foram várias as atuações dos Movimentos Negros do Brasil em prol da inserção e manutenção de alunos negros nos bancos escolares. Dentre as iniciativas estão os projetos de leis que visavam à inclusão da História e da Cultura negra na educação (especificamente nos currículos escolares e nos livros didáticos).

No que diz respeito aos currículos, tomo por empréstimo o levantamento do pesquisador José Novaes da Silva (2000).

Ano	Cidade ou Estado	Objetivo	Tipo
1988	Espírito Santo	Atualizar sistemas de coletas de informações sobre o povo negro	Grupo de Trabalho (lei estadual)
1991	Salvador	Valorização do negro e do povo indígena no Brasil.	Inclusão de disciplinas (lei municipal)
1991	Santa Cruz do Sul (RS)	Instituir o ensino da cultura negra	Inclusão de disciplinas (lei municipal)
1994	Florianópolis	Valorização de aspectos que evidenciam a contribuição africana para a nossa formação	Inclusão de disciplinas (lei municipal)
1992	Pelotas (RS)	Superar o preconceito da sociedade	Promove a interdisciplinaridade

Fonte: **SILVA**, Antônio Novaes da Silva. *A escola como instrumento de resgate da cidadania*.

Pensamento Negro em Educação nº 7. Florianópolis, 2000. p. 101.

Além do currículo, o livro didático também é um instrumento de intervenção para combater as discriminações em torno da população negra; isto é, através dos livros didáticos é possível romper com as imagens preconceituosas e discriminatórias sobre o negro no Brasil.

Ainda na década de 90, em atenção aos projetos de uma política nacional com vistas à inclusão e também atendendo às reivindicações dos Movimentos Negros, alguns estados e municípios brasileiros implementaram Leis Orgânicas e Constituições Estaduais que objetivaram romper com esses estereótipos nos livros didáticos.

Leis Orgânicas Municipais e Constituição Estadual que se referem ao combate ao racismo em livros didáticos.

Município	Referencial
Salvador	Capítulo II. Art. 183 §6º. É vedada a adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito.
Goiânia	Capítulo III. Seção I. Art. 236. O ensino será administrado com base nos seguintes princípios (...) VIII — educação igualitária, eliminando estereótipos sexíferos, racistas e sociais da sala de aula, livros e manuais destinados à população infanto-juvenil.
São Luiz do Maranhão	Capítulo III. Seção I. É proibida toda e qualquer manifestação preconceituosa ou discriminatória de qualquer natureza nas escolas públicas municipais e nas conveniadas com o município.
Belo Horizonte	Capítulo V. Art. 163. §4º. É vedada a adoção de livro didático que determine qualquer forma de discriminação ou preconceito.
Rio de Janeiro	Capítulo IV. Art. 321. VIII — educação igualitária, eliminando estereótipos sexistas, racistas e sociais das aulas, cursos, livros didáticos ou de leitura complementar e manuais escolares.
São Paulo	Capítulo I. Art. 203, II — é dever do município garantir: educação igualitária, desenvolvendo o espírito crítico em relação a estereótipos sexuais, raciais e sociais das aulas, cursos, livros didáticos, manuais escolares e literatura.
Constituição do Estado de Goiás. Cap. III. Seção I. Art.156, VIII — garantia de educação não diferenciada, através da preparação de seus agentes educacionais e da eliminação, no conteúdo do material didático, de todas as alusões discriminatórias à mulher, ao negro e ao índio.	

Fonte: Leis Orgânicas Municipais e Constituição do Estado de Goiás (apud Silvia Jr, 1998).

Fonte: Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>, em 25/08/2006.

Nesse contexto, essas implementações podem ser pensadas como resultados do envolvimento, e, sobretudo, da luta, do Movimento Negro Brasileiro no que se refere às políticas educacionais a favor do combate à discriminação em relação aos negros no contexto educacional.



### 1.3 Currículos e perspectivas multiculturais

Conforme os apontamentos na Introdução desta pesquisa, a feitura de um currículo escolar incorpora elementos e valores oriundos das práticas sócio-culturais juntamente com os ditames político-administrativos que regem o sistema educacional, dentro de um determinado contexto histórico e social.

Nesse sentido, o currículo pode ser entendido como um fazer e/ou como uma construção regido por princípios elaborados no interior das sociedades e do poder institucionalizado variando com os propósitos que estão em jogo num dado momento.

Sendo o currículo uma construção cultural (SACRISTÁN 1998), trás consigo valores de cunho sociais, culturais e políticos inerente às experiências humana. Diante disso, o currículo se mostra um campo aberto, passível aos vários tipos de intervenções em suas configurações, permitindo arranjos e rearranjos em sua estrutura, a exemplo de inclusões, exclusões, ocultações e explicitações de temas e conteúdos concordando com os interesses institucionais e sociais da época. Isso pode tornar o currículo num instrumento de regulação e controle das práticas de ensino, ou ainda, num campo flexível e aberto, oferecendo espaço para trocas de experiências entre os diferentes atores sociais.

Para Sacristán, o currículo,

É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvidas em instituições escolares que comumente chamamos de ensino.<sup>17</sup>

A estrutura curricular incorpora “um sistema de comportamentos e de valores”, cujas experiências e vivências são interagidas entre a comunidade escolar, especificamente, entre professores e alunos. Dessa maneira, o currículo é formado pela

---

<sup>17</sup> SACRISTÁN, *Op. cit.* 1998. p.15-16.

“soma de todo tipo de aprendizagem e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados”.<sup>18</sup>

A definição e a aplicação de um determinado currículo não só pode descrever o papel da escola, mas também evidenciar os ideais de sociedade que se pretende construir.

Como já mencionado anteriormente nesta pesquisa, a década de 90 assinala o período da efervescência a cerca das discussões e implementações de ações políticas públicas voltadas para uma educação inclusiva. É também a partir dos anos 90, que surgem no Brasil as primeiras pesquisas sobre multiculturalismo<sup>19</sup> e sua “tímida” incorporação nas políticas educacionais do país. (ROSA, 2006).

Dentre os elementos da cultura escolar, o currículo vem se mostrando como um dos componentes primordiais para trabalhar questões multiculturalistas, pois permite a inclusão de temas e conteúdos com abordagens que possibilitam o (re)conhecimento e o questionamento da construção histórico-social das diferenças culturais, de gênero e étnico-raciais, em particular, os negros, a fim de que sejam desconstruídos estigmas, estereótipos e preconceitos em relação à essas diferenças e resignificando-as positivamente, em especial através dos conteúdos do Ensino de História.

As propostas voltadas à adoção de currículos multiculturalistas vêm se expandindo no Brasil principalmente pós Constituição de 88, mas, sua ênfase se dá ao longo dos anos 90. Desse tempo para cá, as discussões acerca das propostas curriculares multiculturalistas têm passando por processos de (re)construções no que diz respeito a introdução de novos elementos e novas leituras sobre o assunto. (GONÇALVES e SILVA, 2003). Isso quer dizer que o entendimento sobre currículos multiculturais é um processo “dinâmico” e vêm comportando novas outras abordagens e reflexões sobre seus significados.

---

<sup>18</sup> **SILVA**, Tomaz Tadeu, **MOREIRA**, Antônio Flávio. (org). Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.p.86.

<sup>19</sup> Nessa pesquisa, multiculturalismo é entendido como um movimento que expressa “a afirmação de uma subjetividade que luta contra a discriminação racial enquanto forma de exclusão,” a fim minimizar as desigualdades e ao mesmo tempo incentivar o respeito às diversidades. Na sua gênese pode ser entendido como um movimento político que visa a busca e garantia dos direitos dos cidadãos, consagrados pela Constituição. Ver: GONÇALVES, 2001.

Nesse sentido, arrolaremos algumas propostas oficiais para mudanças curriculares com vistas a trabalhar a pluralidade e/ou diversidade étnica, a começar pela Nova LDB.

Em 20 de dezembro de 1996 é sancionada a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, em seu teor, traz entre outros, o artigo 26, cujo inciso 4 institui as seguintes inclusões no ensino de História:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§4. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Porém, anterior à Nova LDB, em 5 de julho de 1994, fora publicada no município de Florianópolis a Lei Municipal nº 4446/94 que

Institui a inclusão do conteúdo “História Afro-Brasileira” nos currículos das escolas municipais de Florianópolis e dá outras providências”

Art. 1º - As escolas da Rede Municipal de Ensino incluirão no programa das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo “História Afro-Brasileira”.

Art. 2º - A inclusão deste conteúdo será destinado às crianças da pré-escola e de todas as séries do 1º grau.

Art. 3º - No ensino do conteúdo “História Afro-Brasileira”, evidenciado nos artigos anteriores, devem ser salientados os seguintes aspectos:

---

§ 1º - Valorização dos aspectos políticos, históricos e sociais da cultura negra, assim como, dos aspectos que evidenciam a contribuição dos indivíduos afro-brasileiros para a construção do país;

§ 2º - Que o enfoque deste ensino seja sob o ângulo da história crítica - que contextualiza a multirracialidade da sociedade brasileira - e não sob o ângulo da história convencional;

§ 3º - Que o material didático para esta finalidade seja elaborado com base em dados reais, consultando, sempre que necessário, pesquisadores, organizações culturais negras e militantes do movimento negro do estado e do estado e do país.

§ 4º - Que contextualize a partir dos fundamentos filosóficos da história e cultura negra a importância dada democratização da vida social, a preservação ecológica, o respeito à crença, ao idoso e à mulher.

Art. 4º - Os professores passarão por cursos de qualificação sobre os conteúdos a serem ministrados, organizados pela Secretaria Municipal de Educação com assessoria do movimento negro.

Parágrafo Único - O tema em pauta visa, sobretudo, fazer com que os estudos da “História Afro-Brasileira” contribuam para o resgate da cidadania e identidade dos Afro-brasileiros, assim como estimule a melhoria da qualidade das relações sociais entre os homens de todas as raças.

Art. 5º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, passando a ser aplicada a partir do ano letivo de 1994.

Art. 6º - Revogam-se as disposições em contrário.

Sérgio José Grando  
Prefeito Municipal

É importante salientar que a Lei municipal nº 4446/94 foi derivada do Projeto de Lei nº 5499/93 de autoria do Vereador Márcio de Souza, sendo que sua concretização se deu através também das reivindicações e esforços dos membros do

movimento negro de Florianópolis junto aos órgãos institucionais, no caso, a Secretaria Municipal de Educação.

Em 1996 foi publicada a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que se apresenta “como elemento constitutivo de um Projeto Político Pedagógico em processo permanente de elaboração e reelaboração”.<sup>20</sup>

No contexto, o município de Florianópolis estava sob a direção do então Prefeito Sérgio José Grando, eleito pela Frente Popular (1993 a 1996), e de acordo com o discurso dessa administração em relação à educação assinalava o “(...) desafio de contribuir no sentido da qualificação e democratização cada vez mais intensa nas Escolas da Rede Municipal (...)”<sup>21</sup>

Dessa forma, para compor a Proposta Curricular, foram envolvidos profissionais das diversas áreas da educação do município, com apoio dos profissionais das Universidades Federal e Estadual de Santa Catarina, além de demais Universidades brasileiras.

Esse projeto levou o nome de Movimento de Reorientação Curricular e segundo seus pressupostos:

O objetivo da Proposta Curricular, fundada em bases histórico-críticas, fruto do trabalho coletivo entre Secretaria e Rede, é que ela seja elemento fortalecedor do Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e que se afirme processualmente como projeto permanente de democratização e qualificação da Escola Pública.<sup>22</sup>

Além disso, a Proposta Curricular sinalizava para um trabalho sob a perspectiva de uma Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de que os profissionais da educação compreendessem que o processo-histórico da humanidade fosse uma ação humana efetivada na prática social. Todavia, essa prática social, está sempre num movimento dinâmico e transformador, a ponto de estar superando-se de acordo com as mudanças.

---

<sup>20</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORINÓPOLIS, *Op.cit.* 1996. p.11.

<sup>21</sup> Idem. p.10.

Das inclusões contempladas na Proposta Curricular, encontram-se os conteúdos Afro-Brasileiros. Essa inserção foi realizada a fim de adequar o ensino à Lei Municipal nº 4446/94.

Para tanto, o Núcleo de Estudo Negros (NEN) e o Grupo de Trabalho Sobre Educação e Desigualdades Raciais da Faculdade de Educação/UDESC prestaram assessoria na reelaboração dos conteúdos nos quais foram incluídas as temáticas sobre a História Afro-brasileira. No caso, para o Ensino de História os conteúdos ficaram assim distribuídos:

## 2º Ciclo: Descobrindo a História como Resultado de Múltiplas Relações Sociais.<sup>23</sup>

3ª, 4ª, 5ª, séries	Conceitos a Destacar	Habilidades a Desenvolver
<p><b>Problematizando: <u>E aqui onde moramos, quem fez e quem faz a história? A construção da América e do Brasil.</u></b></p> <p><i>Possibilidades de Conteúdos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As diferentes culturas nativas do Brasil e o que nós herdamos: expressões culturais, alimentação...</li> <li>- Povos de Santa Catarina: europeus, africanos e nativos americanos.</li> <li>- A imigração para Santa Catarina e composição populacional atual.</li> <li>- O escravo Negro em Santa Catarina.</li> <li>- As diversas formas de expressão cultural do índio, do europeu e do negro.</li> <li>- Os (des) encontros entre as diferentes culturas: dominação e resistências.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura.</li> <li>- Diversidade.</li> <li>- Pluralidade.</li> <li>- Nativo.</li> <li>- Civilizações.</li> <li>- Africanos.</li> <li>- Relações Raciais.</li> <li>- História.</li> <li>- Trabalho.</li> <li>- Historicidade.</li> <li>- Documento Histórico.</li> <li>- Relações Sociais.</li> <li>- Pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho com Fontes.</li> <li>- Observação.</li> <li>- Caracterização.</li> <li>- Comparação.</li> <li>- Análise.</li> <li>- Reflexão.</li> <li>- Expressão.</li> <li>- Pesquisa.</li> </ul>
<b>Problematizando: <u>Por que os</u></b>		

<sup>22</sup> Idem.p.10

<sup>23</sup> Idem.p.86-87

<p><b><u>problemas de terras no Brasil e na América Latina?</u></b></p> <p><i>Possibilidades de Conteúdos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Civilizações africanas nos séculos XV e XVI (Manicongos, Gana, Ngola, Mali).</li> <li>- O Brasil como conquista européia e seus impactos sobre africanos, açorianos e nativos.</li> <li>- Os africanos na base econômica e social da colônia e a marginalização na sociedade contemporânea.</li> </ul>		
<p><b><u>Problematizando: Primeiros tempos no trabalho no Brasil.</u></b></p> <p><i>Possibilidades de Conteúdos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O trabalho escravo de nativos africanos.</li> <li>- O trabalho compulsório na Europa e África (Roma, Egito, França e Angola).</li> <li>- Lutas e Territórios africanos e afro-brasileiros.</li> <li>- As elites européias, traficantes e latifundiários.</li> <li>- Abolicionismo, imigrantismo e racismo científico.</li> </ul>		
<p><b><u>Problematizando: Os pais devem “ajudar” as mães em casa?</u></b></p> <p><i>Possibilidades de Conteúdo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mulheres africanas e afro-brasileiras (Nzinga, Luiza Mahin, Antonieta de Barros, etc).</li> </ul>		

A proposta curricular acima assinala um bom começo para pensar um currículo multicultural com vistas a trabalhar conteúdos que transcendam a visão europocêntrica, isto é, a referida proposta acena a possibilidade de incluir pontos

programáticos particularizando àqueles relativos à história dos africanos e seus descendentes no Brasil.

Ao analisar a proposta com mais atenção percebe-se que estão ausentes outras experiências, outros atores sociais, outros elementos culturais, outras sociedades, etc. A proposta curricular em foco não contempla, por exemplo, questões ligadas às religiosidades, em especial as de matriz africana; a história e elementos culturais de outras civilizações, sociedades e povos, tais como os asiáticos, os ciganos, entre outros.

Além disso, essa proposta curricular acena trabalhar a história e alguns elementos culturais dos negros, índios e europeus, fato este que pode levar a proposta a cair numa armadilha. Refiro-me, àquela que os Movimentos Negros vinham ao longo dos anos batendo de frente: o discurso de que a composição racial do Brasil é unicamente representada pela tríade (brancos, índios e negros), excluindo aí, as composições, contribuições e experiências de outras populações no Brasil ao longo da história.

Entendo que dentro de uma visão educacional multiculturalista, a referida proposta satisfaz parcialmente as proposições multiculturais. Para ser considerada uma proposta curricular multicultural deveria ela propiciar abordagens que dessem conta de abarcar a diversidade e pluralidade cultural, social, de gênero e étnico-racial, sem silenciar e/ou excluir do currículo outras etnias, culturas e experiências diferentes daquelas que já estão apresentadas nas propostas curriculares.

Atualmente, dentre os debates evidenciam-se àqueles que abrem para propostas educacionais multiculturais que possibilitem a formação de uma cidadania planetária. Isto é, uma educação que propicie *aos alunos um amplo entendimento de interdependência entre as nações, uma atitude aberta a outros povos e nações, à identificação com a comunidade mundial*. (GONÇALVES e SILVA, 2003).

Como dito em linhas anteriores, a referida proposta curricular acenou um bom começo para refletir sobre a importância e a preocupação em construir um currículo com perspectivas multiculturais, em especial para a Disciplina e Ensino de História. Nesse sentido, a proposta nos serve como referência, pois, hoje, mais do que ontem não podemos mais dar as costas para a urgência em desconstruir velhos estereótipos, particularmente em relação à população negra que ainda têm sua história, presença e



culturas invisibilizadas e/ou distorcidas na cultura escolar, em particular nos currículos e livros didáticos de História.

A proposta curricular em foco, embora com algumas limitações atendeu às determinações da Lei Municipal nº 4446/94 no que tange o planejamento da inserção dos conteúdos afro-brasileiros para a Disciplina e Ensino de História. Entretanto, meu questionamento nesse momento volta-se para o currículo real, ou seja, aquele que segundo Sacristán (1988) transcende qualquer documento planejado e passa a ser incorporado no cotidiano da sala de aula, nas práticas educativas e na cultura escolar. Em outras palavras, a aplicabilidade e a funcionabilidade dessa proposta na rede municipal de ensino de Florianópolis. Esta análise não está contemplada neste estudo, mas, que pode ser realizada a partir dessa pesquisa num outro momento.

#### **1.4 O Ensino de História e a questão étnico-racial**

Ao ler as finalidades do ensino de História no século XX, nos programas de ensino nos currículos, nos livros didáticos, nas cartilhas ou em quaisquer outros escritos, destacam-se palavras, ressaltam-se conceitos, acentuam-se anseios que aqui destaco através de um jogo de palavras:

História: Democracia, solidariedade, igualdade, cidadania, respeito, luta, diversidade, tempo, contexto, espaço, coletivo, política, cultura, vitória, conquista, guerra, paz, manifestação, semelhança, diferença, desigualdade, reflexão, experiência, tensão, presente, passado, possibilidades, negociações.

Cada palavra, um contexto, um discurso, um texto, um peso, uma medida, uma intenção, uma afirmação, uma negação, uma contradição, uma possibilidade, uma negociação.

Para cada palavra, um discurso; para cada discurso, um contexto. Não há forma de analisar e escrever as intervenções e/ou interferências pelas quais tem passado a disciplina e o ensino de História sem contextualizá-la a fim de perceber e entender suas mudanças e redimensionamentos.

O Ensino de História é uma das áreas do conhecimento que possibilita o diálogo e a abordagem sobre questões pertinentes às etnias e exclusões; dessa forma,

compromete-se a trabalhar conteúdos sobre Identidade, Cidadania, Democracia, Etnia, Cultura, Religião, entre outros que possam fornecer subsídios para formar através do ensino-aprendizagem, cidadãos mais críticos, participativos e conscientes da importância e emergência de construir uma sociedade mais justa e possível.

São por essas e outras questões que, ao longo do tempo, o Ensino de História vem sofrendo interferências no seu conteúdo, em sua carga horária e na grade curricular, cujos temas são formulados de acordo com as políticas educacionais vigentes. Isso mostra o quão o Ensino de História pode estimular mudanças e intervenções nas práticas culturais e sociais, a exemplo: o conhecimento, a compreensão, a aceitação e o respeito às diferentes etnias e culturas.

Uma breve trajetória da disciplina e ensino de História na educação do Brasil contribui para compreender a construção da Identidade Nacional brasileira no Século XX. Porém, antes, é importante colocar que as disciplinas escolares constituem campos de conhecimento passíveis de intervenções e conseqüentemente transformações em sua organização. Tais alterações são determinadas por fatores internos que dizem respeito às próprias condições de trabalho na área, e por fatores externos, relacionados com as políticas educacionais e os contextos econômicos, sociais e políticos (DIAS, 1997).

As disciplinas escolares são permeadas de valores culturais da sociedade. Neste caso, Dias (1997) aponta que a constituição de uma disciplina se efetiva através dos valores e necessidades sócio-culturais. Até meados do Século XIX, o significado de disciplina escolar era atribuído no sentido de zelar pela ordem nas instituições de ensino, repreendendo comportamentos considerados lesivos ao bom andamento das mesmas. (COSTA, 2001)

Já no século XX, disciplina escolar passa a ser entendida como uma área de conhecimento específico, porém, continuara com caráter de “disciplinamento”, por fazer parte do currículo, que, dentre os objetivos está a regulação social (COSTA 2001).

Isto posto, as disciplinas podem atender às várias finalidades do Estado; ou seja, o Estado pode “usá-las” enquanto ferramentas, a fim de controlar o que deve ser “ensinado” (ou não) para os alunos. Assim, ao fazer um recorte no tempo, localizo em 1971 a Lei 5.692/71 que, entre outras disposições, determina que o ensino de 2º grau seja direcionado para formação/habilitação profissional do aluno (FONSECA, 1995).

Nesse caso, o ensino volta-se para o trabalho, com isso, as escolas passam a formar profissionais em diferentes áreas, atendendo as necessidades do mercado de trabalho local. E assim, disciplinas e currículos passam a focar o conhecimento específico, ao mesmo tempo em que subtraem a área das ciências humanas, entre elas, as disciplinas de História e Geografia, ou seja, estas têm suas cargas horárias reduzidas, além de ficarem sob ameaça de permanecerem nos currículos escolares. (FONSECA, 1995).

Ainda nesse contexto, o governo militar contribuiu significativamente para expansão de entidades privadas de ensino superior e também para uma desqualificação dos profissionais docentes, com isso, a partir da década de 70, muitas dessas entidades privadas formaram docentes em Estudos Sociais de Licenciatura Curta, o que reduziu significativamente o saber escolar, obstruindo a inserção de “reformulações do conhecimento histórico e das ciências pedagógicas no âmbito da escola”<sup>24</sup>, uma vez que os saberes eram transmitidos de forma generalista e superficial, devido à formação “polivalente” desses profissionais.

Assim, foram inseridas as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP) que tinham o objetivo principal de enaltecer o nacionalismo e o desenvolvimento econômico, a fim de justificar e legitimar o projeto nacionalista do governo militar.

Nota-se a articulação do governo em utilizar a educação formal para criar mecanismos de controle e “disciplinarização” da população. Nesse sentido, é oportuno colocar que faziam parte das práticas educativas no espaço escolar, atos cívicos, entre eles, as comemorações de datas alusivas à Pátria, o culto à Bandeira, aos heróis e aos símbolos nacionais.

Entretanto, alguns sinais de mudanças no pensar o Ensino de História começam a despontar. Dessa forma, coloco como marco a década de 80, no que diz respeito à introdução de outras correntes da História no Brasil<sup>25</sup>, em especial a História Nova, na formação de profissionais da área, ou seja, a intenção é romper com a tradição positivista em mostrar a História sob o aspecto político; dos grandes acontecimentos e

---

<sup>24</sup> **BRASIL.** Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. Ensino de 5ª a 8ª Séries.p.25.

<sup>25</sup> Podemos citar E.P. Tompison, Carlo Ginzburg, Peter Burke, entre outros.

dos heróis, para focalizar outros eventos, tais como, os conflitos entre as classes sociais, apontando estas, como agentes das transformações históricas. A partir daí, há um novo significado quanto ao papel da História, ou seja, ela passa a dialogar em torno da formação de “cidadãos políticos” capazes de construir uma consciência crítica frente ao mundo a sua volta. Para isso, outros sujeitos, outros objetos e outras fontes de pesquisa são evidenciadas e estudadas, a exemplo, o estudo do cotidiano, a micro-história, a utilização de várias fontes tais como: fotografias, iconografias, memória oral, relatos, cartas, pinturas, entre outros documentos que, devidamente analisados, passam a serem tomados como fontes riquíssimas a fim de compor e escrever um outro estilo de História. Não mais a oficial dos grandes feitos, dos heróis, mas sim uma história inclusiva, de sentido inverso (de baixo para cima), entremeada de vozes antes emudecidas e que “agora” reclamam sua história, incluindo-se a dos negros.

Quanto ao ensino de História no Brasil, vale a pena retroceder um pouco mais até a década de 30, pois neste período, o Estado já estava bem consolidado e fortalecido. Foi nessa época que fora criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, ao mesmo tempo, também culminara a Reforma Francisco Campos. A partir desses dois eventos, o Estado passou a controlar efetivamente o ensino. Nesse momento, o ensino de História estava assim representado: a História Geral e a História do Brasil “integram-se” numa só área: a História da Civilização. Isso fez com que a História do Brasil fosse apresentada como continuidade da História da Europa Ocidental, gerando uma crise de identidade; ou seja, se por um lado ressaltava-se a identidade brasileira como extensão da civilização européia, ao mesmo tempo, apresentava-se um Brasil mestiço.

Nessa mesma época, o “discurso da democracia racial” foi disseminado através dos livros didáticos nos conteúdos dos Programas, entre outros materiais utilizados nas aulas de História. Os temas versavam sobre: a predominância de mestiços no Brasil; a total ausência de preconceito étnico/racial; a harmonia entre os brancos, negros, índios e mestiços, resultando numa sociedade sem conflitos, em que “cada etnia colaborava com seu heroísmo ou com seu trabalho para a grandeza e riqueza do País”<sup>26</sup>. Dessa forma, o africano aparece como pacífico frente ao trabalho escravo, o indígena como o “bom selvagem” e o branco, na figura dos portugueses como àqueles que descobriram e ocuparam um território vazio. Ainda nesses conteúdos não havia

---

<sup>26</sup> Idem.p.23.

discussões sobre as diferenças entre as culturas dos povos africanos e também dos indígenas. A escravização é relatada apenas antes da chegada dos africanos no Brasil e também não fazia referências sobre as resistências dos africanos à dominação dos europeus. Somente mais tarde, com o fim da ditadura Vargas e com o processo de democratização do Brasil, o ensino de História torna-se uma disciplina com ênfase na “formação de uma cidadania para a paz”. A Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Ciência e Cultura passou a interferir na elaboração de livros escolares e nas propostas curriculares, indicando possíveis perigos na ênfase dada às histórias de guerras, no modo de apresentar a História Nacional e nas questões raciais, em especial na disseminação de idéias racistas, etnocêntricas e preconceituosas <sup>27</sup>.

Conforme discutido anteriormente, não há neutralidade na implementação das políticas públicas voltadas ao ensino. Após a promulgação da Constituição de 1988, abre-se espaço para novas “ressignificações” no que tange à construção de um Estado democrático no Brasil, prevendo mudanças de cunho político, jurídico, econômico, social e educacional.

Entre os princípios que compõem o Estado democrático destacam-se: cidadania, igualdade, solidariedade, liberdade, direitos, deveres, e respeito às diferenças. Embora sejam princípios ainda, que, subjetivos e complexos, estão presentes no teor das políticas educacionais dos anos 90, a exemplo, os PCN's, em particular, da área de História, que traz entre as concepções de cidadania, a construção de uma identidade sócio cultural, com vistas ao multiculturalismo, como segue o que está descrito no Caderno Introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª série:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. <sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Idem.p.24

<sup>28</sup> **BRASIL**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História/Secretaria de Educação Fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais – Brasília: MEC/SEF, 1998.p.55.

<sup>29</sup> Idem. p.43

Reafirmando os propósitos governamentais em construir uma escola com vistas à formação de cidadãos, encontramos dentre as finalidades do ensino de História:

Valorizar, o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.<sup>29</sup>

Tais pressupostos abrem para um diálogo mais aberto e inclusivo, uma vez que há o reconhecimento de um Brasil plural em etnias e culturas, porém, historicamente conflituoso no que diz respeito à incapacidade de lidar com essa diversidade e que, por conta disso, caracteriza o Brasil sendo um País com profundas desigualdades sociais e raciais.

Nesse sentido, pensar a educação escolarizada focando a cultura escolar, a exemplo dos (currículos, livros didáticos, disciplina e ensino de História) que abarquem questões ligadas às diferenças étnicas possibilita avançar cada vez mais nas discussões a cerca das desigualdades sociais e étnico-raciais a fim de que se possam construir propostas curriculares que visem uma educação mais democrática, justa e possível.

---

## **CAPÍTULO II**

### **ALGUNS OLHARES SOBRE LIVROS DIDÁTICOS**

Neste capítulo apresentarei um estado da arte acerca do livro didático como um dos instrumentos da cultura escolar que possibilita a veiculação de conhecimentos e valores sócio-culturais aos seus leitores.

Num primeiro momento, focalizarei as principais abordagens e objetos de análises das pesquisas sobre livros didáticos no Brasil. Já, num segundo momento, abordarei as análises que tratam das questões étnico-raciais, com ênfase nos estereótipos e preconceitos veiculados através da cultura escolar, em particular, nos livros didáticos.

A intenção é estabelecer uma relação entre livros didáticos e os principais desafios postos no campo da educação brasileira, em especial àqueles relacionados às políticas afirmativas que visam à inclusão de conteúdos que abordem sobre as diferenças, particularizando as étnico-raciais.

Objeto de grandes discussões acadêmicas na atualidade, o Livro Didático é um dos recursos pedagógicos mais utilizados nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil.

O fascinante é que ao tomar o Livro Didático como objeto de pesquisa emergem várias outras questões até então não aparentes, esquecidas, adormecidas ou desvinculadas da própria trajetória do Livro Didático.

As questões a que me refiro dizem respeito às políticas públicas educacionais, à história da educação brasileira, à ideologia do Estado, à lógica do mercado, à massificação do saber, à identidade nacional, à homogeneização da cultura, aos docentes, aos discentes, aos pais, à imagem, à letra, à capa, o texto, o mapa, o conteúdo, à lacuna, à exclusão, à limitação, às escolhas, às ausências... Eis alguns dos motivos que tornam o Livro Didático tão complexo à nossa compreensão.

Apenas para situar, seleciono algumas porções de textos que trazem um pouco da trajetória do Livro Didático, nesse caso, a adoção desse material didático em sala de aula assinala meados da década de 30, conforme o trecho a seguir.

Remontam a 1937 as primeiras iniciativas desenvolvidas pelo Estado Novo para assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional, criando a INL (Instituto Nacional do Livro), órgão subordinado ao MEC “<sup>1</sup>

No ano seguinte, sob o Decreto-Lei 1006 de 30/12/1938, dá-se então início ao processo de regulamentação do uso de Livros Didáticos nas escolas brasileiras. Frisando que, nesse mesmo momento fora criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cuja principal função centrava-se em: avaliar, julgar e apresentar os Livros Didáticos que a referida comissão julgasse de interesse nacional.

Com esse início, já nos deparamos com algumas deficiências, entre elas, o critério de seleção das obras didáticas. A partir daí, muitos questionamentos poderiam ser levantados, porém, agora, apenas um: de acordo com a comissão, que conteúdos presentes nos Livros Didáticos seriam de interesse nacional naquele momento?

Para ajudar a pensar sobre o assunto, recorro ao texto de Scotti (1996). Segundo o autor

Vale ressaltar que, dentre os livros autorizados pela CNLD em 1938, para uso em sala de aula, estariam somente aqueles em que os autores seguissem os critérios estabelecidos pela Comissão, com relação aos conteúdos apresentados, ou seja, que valorizassem a família, defendessem a indissolubilidade dos vínculos conjugais, que acreditassem na necessidade do sentimento religioso e na importância do espaço individual e, principalmente, que fossem

---

<sup>1</sup> FREITAG, B. *et al.* O livro didático em questão. São Paulo: Cortez/Associados, 1989. p. 10.



otimistas em relação ao destino do povo brasileiro, e que não questionassem o regime político adotado pelo País.<sup>2</sup>

De acordo com a transcrição acima, parece haver certo autoritarismo seguido de uma ideologia moralista por parte do Estado na implementação dos Livros Didáticos nas escolas brasileiras. Com o passar dos anos, a utilização das obras didática intensificou-se, fortalecendo cada vez mais a adoção desse recurso pedagógico em sala de aula.

Mas é a década de sessenta, em pleno regime militar, que assinala a expansão dos Livros Didáticos no País. Nesse período são assinados vários acordos entre o governo brasileiro e organismos internacionais simultaneamente ao consumo exacerbado dos livros didáticos, o que proporcionou um aquecimento econômico para o mercado editorial, como argumenta GATTI JUNIOR:

Governo e editoras estabelecem, dessa forma relações de mão dupla em muitos sentidos. A assinatura dos Acordos MEC/USAID, no final dos anos sessenta, marcam o início desta relação entre editoras e o governo brasileiro. Os investimentos governamentais nessa área cresceram vertiginosamente no decorrer dos anos 70, 80 e 90, ajudando a alavancar o setor editorial nacional.<sup>3</sup>

O objetivo era disponibilizar gratuitamente em torno de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros, num curto período de 3 anos.

Atrás de acordos como esses, há sempre jogos de interesses e suas devidas negociações. Portanto, não foram poucas as críticas que anunciaram o empenho da USAID no controle e domínio do mercado de livros no Brasil.

Tudo leva a crer que a produção dos Livros Didáticos estava diretamente associada ao mercado editorial, isto é, as editoras estavam preocupadas com a aceitação

---

<sup>2</sup> SCOTTI, Maria Aparecida de Souza. O Estado da Arte do Livro Didático: Sua Distribuição, Seleção e Uso. Monografia de Pós-Graduação. CCE - Centro de Ciências da Educação. UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 1996. p. 11-12.

<sup>3</sup> GATTI JÚNIOR, *Op. Cit.* p. 749.

do “produto” no mercado e não com os ideais pedagógicos do livro enquanto instrumento didático, facilitador do processo ensino-aprendizagem.

Já na década de 70, com a expansão (quantitativa) dos livros didáticos no sistema educacional brasileiro, os autores tiveram que mudar sua escrita e vocabulários para atender o público escolar, minimizando a linguagem acadêmica e adotando linguagem mais simples nos textos para que estes pudessem ser compreendidos pelos leitores adolescentes e jovens escolares. (GATTI JÚNIOR, 2004).

Anos mais tarde, em meados da década de 90, de acordo com as exigências do mercado nacional, as obras didáticas só teriam validade se seus textos fossem revisados e/ou atualizados num espaço mínimo de 3 anos. Essa condição propulsionou ainda mais não só a “velocidade de atualização e de criação das obras didáticas, mas também, o emprego de estratégias de venda extremamente agressivas e caras”. (GATTI JÚNIOR, 2004).

Essa breve introdução é apenas para situar alguns marcos relevantes na trajetória do livro didático no contexto histórico-político e econômico do Brasil. Além disso, não é minha intenção definir o Livro Didático, mas, julgo importante apresentar algumas considerações de acordo com minhas leituras e releituras sobre esse intrigante instrumento didático. Digo intrigante, pois, são vários os argumentos de diferentes autores em relação ao que vem a ser o livro didático e sua utilização.

Para tanto, ao referir-se sobre livro didático GATTI JÚNIOR (2004), coloca que,

Sua conceituação é variada, revelando a complexidade da qual se reveste o objeto que se pretende compreender. Os livros didáticos tomados simultaneamente como: “material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação; materiais caracterizados pela seriação dos conteúdos; mercadoria; depositário de conteúdos educacionais; instrumento pedagógico; postados de um sistema de valores; suporte na formulação de uma História Nacional; fontes de registros de experiências e de relações ligados a políticas pedagógicas da época; e ainda como materiais reveladores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer da cultura nacional”. (BITTENCOURT, 1993. p. 3;

CARVALHO, L.I., 1991. p. 17-18; CARVALHO. A.M.M., 1992. p. 3; OLIVEIRA *et al*, 1994. p.11; MUNAKATA, 1994. p. 12.)<sup>4</sup>

Entendo que o livro didático é uma obra composta por um conjunto de elementos (textos, conteúdos, imagens, entre outros) que têm por finalidade instrumentalizar, dar suporte, auxiliar ou ainda somar aos recursos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, numa situação didática, ou seja, na transmissão de conhecimentos.

É importante ressaltar que as finalidades do Livro Didático transcendem aos aspectos didático-pedagógico; isto é, ele atende também a outros interesses de ordem político-ideológica, econômica e cultural. Por isso,

(...) os Livros Didáticos, ao sistematizarem áreas de conhecimento, seqüenciando a transmissão de conteúdos e organizando o pensamento, não o fazem de uma forma neutra, pois privilegiam valores e verdades que se pretende transmitir.<sup>5</sup>

São por essas razões que ao analisar os conteúdos, as ilustrações entre outros componentes do Livro Didático, nos deparamos com as ausências de determinados assuntos; com textos incompletos, com conteúdos pobres em sua abordagem teórica e até mesmo com a exclusão de alguns temas.

Como visto, o Livro Didático traz consigo várias deficiências, porém, é preciso refletir sobre cada problema, pois são vários os fatores que os permeiam, dentre os quais: as deficiências na formação dos docentes e na escolha do material didático a ser empregado nas aulas, o distanciamento entre o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar, entre outros.

Para tanto, fica cada vez mais nítida a relevância de investigar outros materiais, outras fontes, outros temas, outros cenários, outros atores que de alguma forma interagem com as obras didáticas, pois, são desses “entre-lugares” as pistas que

---

<sup>4</sup> Idem, p. 35-36.

<sup>5</sup> OLIVEIRA, Lucinéia Terezinha. A Visão do Livro Didático no Discurso dos Professores. Monografia de Pós-Graduação. FAED -Faculdade de Educação/UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: 1998. p. 10.

conduzem às respostas mais coerentes para as indagações sobre esse objeto tão inquietante que nos é o Livro Didático.

E assim, um dos primeiros estudos sobre o tema no Brasil assinala a década de 50 e somente a partir dos anos 80 é que as pesquisas sobre o Livro Didático intensificam-se.

A princípio, os estudos voltavam-se basicamente às análises dos conteúdos e à relação entre produção e distribuição do Livro Didático nas escolas brasileiras.

Com o tempo, outras pesquisas começam a abrir caminhos para outros enfoques, a exemplo, a ideologia burguesa veiculada pelo Livro Didático.

Atualmente, vem se tornando crescente o número de pesquisadores e de pesquisas no campo do Livro Didático. Uma das razões são os estudos produzidos no interior dos grupos de pesquisas ou grupos de trabalhos vinculados aos cursos de graduação e pós-graduação das Universidades brasileiras.<sup>6</sup> Dessa forma, com base nas recentes pesquisas desses núcleos de estudos, julgo importante arrolar num primeiro momento, o que se tem produzido sobre o Livro Didático de História no Brasil.

Com base nos Anais de Encontros Nacionais e Estaduais de Professores de História das últimas décadas, constata-se que os temas relacionados aos Livros Didáticos têm alcançado outras abrangências, o que tem despontado para novos objetos de estudo, novas categorias de análises e novas abordagens pertinentes ao assunto.

Antes, porém, ao analisar os Livros Didáticos é preciso estar ciente de que em muitos casos, se faz necessário refletir e abordar sobre outros objetos que os rodeiam, pois, caso contrário pode haver um comprometimento na qualidade e na validade da pesquisa.

Como constatamos na pesquisa de Araci Rodrigues Coelho (1999), intitulada *Escolarização: Uma Perspectiva de Análise dos Livros Didáticos de História*, na qual a autora situa sua pesquisa no campo do Ensino de História e dos Saberes Escolares, cujo objetivo central é descrever e analisar como o tempo histórico vem sendo abordado enquanto saber escolar nos Livros Didáticos de História de 1ª e 4ª séries, selecionados pelo PNLD de 2000/2001.

---

<sup>6</sup> No programa de Pós em Educação da UFSC e no NIPEH, ver trabalhos de **DIAS, SOUZA, SANTIAGO, REIS.**

Para analisar os livros, Coelho buscou embasamento em outras categorias de análises, tais como os conceitos de escolarização, cultura, transposição didática, saberes escolares, saberes sociais entre outras abordagens que não apenas permeiam o seu objeto de estudo, mas que são partes integrantes de sua pesquisa.

Ainda nessa mesma linha de pensamento, na qual o Saber Escolar é tomado como uma das categorias de análise que permite refletir a utilização do Livro Didático está a contribuição da pesquisadora Arlette Medeiros Gasparello (1999), em seu estudo *A Produção de um Saber Escolar: A História e o Livro Didático*. Sua pesquisa localiza-se no campo da História Cultural, perpassando questões relacionadas à História do Livro.

Ao discorrer sobre as funções do Livro Didático, Gasparello (1999) retrata esse livro como um objeto cultural que além de compor uma associação de normas, disposições e determinações culturais é também um produto fabricado, comercializado, que ocupa uma posição de dependência das técnicas de edição e das leis do mercado.

Para a autora, além de o Livro Didático funcionar como um condutor das ideologias do Estado destinadas às futuras gerações, serve também como instrumento de controle e unificação da atividade escolar e na uniformização do Ensino.

De acordo com Gasparello, as reflexões acerca da História Social através da leitura das pesquisas de Chartier têm contribuído significativamente para um novo enfoque das estruturas para as práticas, o que tem propiciado novos olhares, lugares e associações aos objetos de estudo.

Um outro aspecto importante presente nas análises histórico-educacional é a relação do livro didático com a cultura escolar e as representações das práticas docentes e curriculares acerca dos preconceitos e estereótipos presentes no ensino de História. Segundo Dias, “o livro didático exerce um papel fundamental na cultura escolar, posto que é um dos instrumentos importantes para se pensar a questão dos conteúdos, das imagens, dos estereótipos, dos valores, e, conseqüentemente, da tendência do pensamento histórico educacional brasileiro.”<sup>7</sup> Através da análise de várias obras didáticas produzidas na década de cinquenta, a autora apresenta a visão eurocêntrica e

---

<sup>7</sup> DIAS, Maria de Fátima Sabino. Nacionalismo e Estereótipos: a imagem sobre a América nos livros didáticos de História no Brasil. In: DIAS, M.F.Sabino(Org.) História da América: Ensino, Poder e Identidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004

etnocêntrica presentes nos livros didáticos de História da América, e a sua relação com a construção do Estado Nacional no Brasil.

Neste campo de pesquisa, destaca-se também o estudo *A(s) História(s) Produzida(s) no(s) Livro(s) Didático(s)*, da autora Fátima Maria Leitão Araújo (1999), cuja pesquisa amplia para reflexões sobre o positivismo, a história factual, a periodização tradicional, a simplificação e vulgarização dos conteúdos dos Livros Didáticos, a partir da análise de oito obras didáticas de História de 1º e 2º graus, publicados na década de 90, enfocando os conteúdos que têm relação com a História dos povos americanos.

A autora coloca que a década de 80, assinala o estreitamento nas interlocuções entre academia e o mercado editorial brasileiro, entretanto, de acordo com seu estudo, passada uma década, os Livros Didáticos ainda traduzem e trazem a visão eurocêntrica em seus conteúdos; a exemplo dos critérios cronológicos que continuam nos moldes da História européia. A construção histórica que ainda insiste em ser apresentada a partir da ótica do vencedor, ou seja, a versão do dominador prevalece. Com isso não há espaço para a História dos colonizados, entre outras falhas presentes nos conteúdos das obras didáticas.

Um outro assunto que vem ganhando cada vez mais relevância nas pesquisas sobre o Livro Didático, são as imagens expostas nas obras didáticas (iconografias, gravuras, ilustrações, desenhos, História em Quadrinhos, pinturas, fotos etc.).

As análises sobre as imagens têm revelado várias situações adversas, entre elas, o descompasso entre o texto escrito e a gravura que o acompanha. Além do mais, tal qual os textos, as imagens também não oferecem neutralidade, daí a importância de ler, reler e questionar as iconografias apresentadas nos Livros Didáticos.

Para a autora Circe Bittencourt (1998), em sua obra *Livros Didáticos: Entre Textos e Imagens*, as ilustrações têm um papel fundamental no ensino das disciplinas escolares no que tange ao processo pedagógico, porém, o problema localiza-se na leitura míope que se faz sobre as imagens presentes nos Livros Didáticos.

Bittencourt questiona se as imagens dispostas nos Livros Didáticos servem para complementar o texto ou apenas para tornar as páginas mais atraentes aos jovens leitores?

Entre as reflexões da autora, está a visão do Livro Didático como um produto e/ou mercadoria que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização à lógica do mercado.

Célia Abigail Belmiro (1999), em sua pesquisa *A Escolarização da Imagem nos Livros Didáticos*, coloca que a ilustração está para o conteúdo assim como o corpo está para alma, ou seja, um misto entre corpo e alma, sendo o corpo a sua forma gráfica e a alma o seu conteúdo. De acordo com essa interessante associação, podemos pensar que a imagem dever-se-ia complementar ao texto e vice-versa.

Ao analisar um conjunto de Livros Didáticos de Língua Portuguesa propostos pelo MEC, a fim de recomendá-los ou não às escolas públicas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, a autora relata que na maioria das obras pesquisadas, encontrou dificuldades em perceber o diálogo entre imagens e textos, e acrescenta ainda que em alguns casos, as imagens fotográficas expostas nos livros têm como objetivo somente garantir a existência dos fatos, sem o compromisso de dialogar e inter-relacionar com o texto.

Semelhante à percepção de análise das imagens no Livro Didático, há também outros elementos de pesquisa que merecem observações, entre eles: a capa, o formato, o desenho, as cores e o tamanho das letras, os mapas e atlas, as legendas, a apresentação da obra e os exercícios listados nos Livros Didáticos.

Para o pesquisador André Luis R. Soares (1999) em *Propostas para uma Breve Análise-Metodológica*, esse conjunto de elementos são carregados de falhas, deficiências e intencionalidades.

Soares pesquisou cerca de oito Livros Didáticos de História publicados entre 1989 a 1997 e, conforme seu estudo, os livros trazem em sua composição uma série de incorreções que, na maioria das vezes passam despercebidos aos olhos dos professores, causando prejuízos no processo de ensino-aprendizagem.

Como exemplo, podemos destacar as capas dos livros que, em muitos, casos não estão associadas aos conteúdos da obra didática. De acordo com Chartier (1999),

(...) o texto existe em si mesmo, isolado de toda a materialidade – deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir), e sublinhar o fato de que não dependa das formas através das quais ele atinge o seu leitor. Daí a distinção necessária entre dois

conjuntos de dispositivos: os que destacam estratégias textuais e intenções do autor, e os que resultam de decisões de editores (...) <sup>8</sup>

Dentre outros desacertos presentes nos livros didáticos que foram apontados pelo pesquisador estão: ausências de mapas ou desenhos de localização espacial, mapas e legendas incompatíveis com os textos, mapas sem escalas, obras sem apresentação etc.

Descasos como estes também são atribuídos aos desenhos e fotos dispostos nas obras. Para Soares (1999), na maioria dos Livros Didáticos pesquisados, as figuras podem ser observadas apenas como elementos agregados aos livros e também com o objetivo de “mostrar” a qualidade da impressão, ou seja, a imagem nada acrescenta de informação que possa complementar o texto.

Bem, um livro, didático ou não, consegue atingir sua função, quando os componentes e/ou elementos que o corporificam, interagem e complementam entre si, propiciando condições básicas para que o leitor possa interpretar a linguagem textual da obra.

Entretanto, ao que parece, os Livros Didáticos são condicionados às expectativas e exigências do mercado que os tornam passíveis às novas mudanças tecnológicas a fim de atender e atrair o variado público consumidor. Daí, a importância estética dos livros, ou seja, o cuidado com o tamanho e forma das fontes, as cores de fundo das páginas, as disposições das gravuras inseridas nos textos, os formatos (espiral ou brochura) etc. Enfim, o Livro Didático é tratado como um produto que passa por um processo de linha de montagem em que seus componentes ganham arranjos que possam seduzir os jovens leitores.

Nas palavras de Chartier (1999),

Todo esse trabalho de adaptação – que diminui, simplifica, recorta e ilustra os textos – é comandado pela maneira através da qual os livreiros e impressores especializados nesse mercado representam as competências e expectativas de seus compradores. Assim, as próprias

---

<sup>8</sup> **CHARTIER**, Roger. A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary Del Priori. 2ª edição. Editora UNB: Brasília, 1999. p. 17.



estruturas do livro são dirigidas pelo modo de leitura que os editores pensam ser o da clientela almejada.<sup>9</sup>

São essas e outras adaptações apresentadas nos Livros Didáticos que ao mesmo tempo respondem à lógica do mercado e também desencadeiam nas deficiências e pobreza dos textos, nas ausências de elementos que possibilitem a interpretação da obra, entre outros problemas que comprometem a qualidade e o empenho do processo didático-pedagógico.

Dessa forma, eis a importância de um olhar mais atento do professor sobre os elementos que compõem os Livros Didáticos, principalmente na seleção das obras a serem empregadas em sala de aula.

Neste breve estado da arte dos Livros Didáticos de História, verifica-se que um dos temas mais abordados pelos pesquisadores gira em torno dos conteúdos. Porém, os conteúdos estão vinculados a outros objetos, dentre os quais: a transposição didática, as propostas curriculares, os planos pedagógicos, os textos de suporte, os programas de ensino, as metodologias, entre outros.

Dessa forma, ainda que com recorte e/ou delimitação do tema, o estudo sobre o conteúdo abre para que este dialogue com mais objetos, a fim de consubstanciar e dar suporte à pesquisa.

E, por ser o conteúdo um objeto de grande abrangência, várias são suas associações com outros elementos que fazem parte da cultura escolar.

Entretanto, há uma unanimidade entre os pesquisadores em apontar como um dos grandes problemas que envolvem os conteúdos nos Livros Didáticos está na distância entre o que se produz nas universidades (pesquisas) e o que é ensinado nas escolas.

Pensar sobre o descompasso entre a academia e a escola desencadeia outras reflexões pertinentes, a começar pela seguinte indagação: quais as finalidades do Ensino e da Disciplina de História do ensino fundamental?

Refletiremos nessa questão a partir de Munakata (1999). De acordo com o estudo desse autor, o ensino de história tem seu início no Brasil no final do Século XIX e, naquele momento, sua finalidade estava voltada para legitimar o Estado Nacional; ou

---

<sup>9</sup> Idem. p. 20

seja, o Ensino de História daria subsídios para construir e disseminar a História Nacional aos moldes da evolução da História européia que era entendida como modelo de civilização e nação.

Nesse caso, para que o Brasil pudesse se constituir uma nação, era necessário fazer parte dessa visão eurocêntrica de mundo civilizado-cristão, daí a importância de criar uma História para o País.

Portanto, é a partir dessa perspectiva que vem sendo amalgamada a História do País nos conteúdos dos Livros Didáticos de História do Brasil.

Para Kazumi (1999), há um esforço significativo de pesquisadores/acadêmicos para romper com essa visão positivista, através das inovações historiográficas, com novos problemas, novos objetos e novas abordagens produzidas nos centros de pesquisas das universidades.

Porém, ainda há uma distância entre a produção acadêmica e o saber escolar, em particular, no que diz respeito às incorporações dessas inovações historiográficas nos Livros Didáticos de História. Essa seria uma das questões fundamentais para pensar a qualidade do Livro Didático, finaliza o autor.

Enfim, muitas pesquisas (dentre elas as já supracitadas) que tratam acerca dos conteúdos vão confirmar e reclamar a lacuna e o descompasso entre o saber escolar (tendo como objeto o Livro Didático) e o saber acadêmico – especificamente no que diz respeito às novas produções da historiografia brasileira.

Entretanto, há outras referências que fazem o elo entre a produção acadêmica e os conteúdos dos Livros Didáticos, como é o caso da transposição didática.

Porém, antes, deve se ter em mente que numa situação de aprendizagem no espaço escolar, há outros componentes que fazem parte das práticas pedagógicas, em especial, a figura do professor.

O papel do docente tem um peso relevante na mediação de conhecimentos, afinal, é ele é o agente de ligação entre as metodologias de ensino dos Livros Didáticos e as abordagens teóricas da historiografia.

Dessa forma, entre as pesquisas que abordam sobre as práticas pedagógicas, tendo como objeto o Livro Didático, destaco o estudo da autora Ivonete da Silva Souza (2001), intitulado *A autoridade da fonte – metodologia de ensino nos livros didáticos de*

---

*História*, em que a autora parte do seguinte questionamento: Será mesmo que os professores limitam-se em apenas reproduzir os conhecimentos contidos nos livros didáticos para ministrarem suas aulas?

É exatamente em torno dessa dúvida que Souza constrói sua pesquisa, e para tanto, a sala de aula passa ser o seu observatório, a fim de analisar não

só as propriedades das metodologias e sua consonância com as matrizes teóricas, mas, principalmente, as formas como os professores delas se apropriam e recriam, imprimindo às práticas escolares, mediações *sui gêneres* de transposição didática.<sup>10</sup>

Além disso, a autora julga importante analisar as características das estruturas textuais dos conteúdos dos Livros Didáticos, se: narrativos, descritivos e/ou expositivos, pois as diferenciações entre esses aspectos formais dos textos atuam nos processos cognitivos que fazem parte da compreensão dos textos didáticos.

De acordo com Souza, quanto maior for a quantidade de textos narrativos, maior será sua compreensão por parte dos alunos.

Quanto à relação entre Livro Didático e a exposição didática, a autora coloca que as metodologias de aprendizagem são reinventadas pelos docentes no dia a dia da sala de aula, podendo (ou não) se aproximar das metodologias propostas pelos autores dos Livros Didáticos.

Já na pesquisa *O Livro Didático e o Professor de História*, a autora Sandra Cristina Fagundes Lima (1999), analisa a relação que os professores de História do Ensino Fundamental estabelecem com o Livro Didático, a fim de perceber qual a concepção historiográfica e os recursos metodológicos empregados pelos docentes entrevistados.

Na pesquisa da autora, ao todo foram entrevistados 25 professores de escolas municipais, estaduais e particulares de Urbelândia – Minas Gerais. Além das entrevistas, a autora analisou os Livros Didáticos e os planejamentos elaborados pelos professores.

---

<sup>10</sup> **SOUZA**, Ivonete da Silva. A autoridade da fonte como professores de história utilizam o livro didático. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2001

De acordo com Lima, embora os professores demonstrassem anseio de romper com a historiografia tradicional e trabalhar o Ensino de História com mais “críticidade”, utilizando outros recursos didáticos, (dos quais foram citados pelos docentes: jornais, revistas, filmes, entre outros), ainda estavam muito atrelados ao Livro Didático. Entre as justificativas relatadas estão: exigência da escola, cobrança dos alunos, exigência dos pais dos alunos e a falta de recursos materiais das famílias e das escolas.

A autora coloca que há um distanciamento entre aqueles que produzem o conhecimento (o saber produzido nas universidades e historiadores) e aqueles que os transmitem (professores de 1º e 2º graus), que no caso,

Afastados da produção do saber histórico, estes não buscam, muitas vezes, acompanhar os debates acerca da produção científica, por meio de leituras de caráter teórico; portanto, submetem-se acriticamente ao saber que é produzido pela academia e condensado nos Livros Didáticos.<sup>11</sup>

Para finalizar, a pesquisadora ressalta ainda que, embora os professores demonstrassem o desejo de superar o paradigma histórico positivista, ainda permaneciam submissos e dependentes do Livro Didático.

## **2.1 O livro didático e a questão racial no Brasil**

Contudo, há muitos outros objetos e sujeitos de pesquisa a partir dos Livros Didáticos, o que mostra o quão diversificado são os focos de interesses e preocupações por parte dos pesquisadores das várias áreas do conhecimento: História, Língua Portuguesa, Ciências, Geografia entre outras.

A gama de pesquisas nesse campo tem revelado os valores, as ideologias, as distorções, as exclusões e os preconceitos por eles veiculados implícita e explicitamente. Como isso, vêm crescendo gradativamente os estudos sobre questões

---

<sup>11</sup> **LIMA.** Sandra Cristina Fagundes de. O Livro Didático e o Professor de História. IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. ANAIS UNIJUÍ, 1999. p. 335

que por tempos ficaram esquecidas, silenciadas, não mencionadas ou ainda distorcidas nos conteúdos dos Livros Didáticos.

Temas com recortes étnico/racial, social e de gênero, onde negros, índios, judeus, latino-americanos, ciganos, homossexuais, mulheres, pobres, loucos entre outros tantos segmentos postos à margem da sociedade que vêm reclamar seu lugar, seu espaço e sua memória nos textos didáticos e na escrita da História”.

A emergência desses temas em pesquisas acadêmicas (cf. **DIAS** 1997; **FONSECA** 2002; **GOUVÊA** 2005; **HENRIQUES** 2001; **LIMA** 2004; **MUNANGA** 2003; **PINTO** 1992; **ROMÃO** 1999; entre outros) e nos livros didáticos está relacionada com o próprio movimento de alguns setores da sociedade organizada que através de reivindicações e luta em prol da visibilidade e reconhecimento desses segmentos que por anos ficaram ou ainda estão no obscurantismo da escrita histórica.

Ao particularizar os segmentos negros que são os sujeitos dessa pesquisa, arrolarei (na seqüência) alguns estudos e estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, comprometidos não só em pesquisar/analisar as distorções e ausências do tema na cultura escolar (em especial no livro didático), mas também de denunciar o preconceito e a discriminação em relação o negro através desses materiais didático-pedagógicos.

Atualmente dispomos de um leque variado de pesquisas sobre a população negra do Brasil. Isso se deve principalmente aos militantes dos movimentos negros brasileiros que, comprometidos em queixar e denunciar o descaso e a discriminação acometida à população negra, em particular nos espaços formais ligados à educação oficial, desenvolveram estratégias e ações a fim de desconstruir os estereótipos e preconceitos em torno do negro no Brasil.

Dentre as marcas das ações dos Movimentos Negros em prol da educação da população negra; contamos com a atuação da Frente Negra Brasileira na década de 30 na cidade de São Paulo e posteriormente nas cidades de Rio de Janeiro, Pernambuco, Espírito Santo, Bahia, Sergipe, Maranhão, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, entre outros movimentos envolvidos com a questão étnica-racial.

Das principais ações das Frentes Negras estava a criação e a manutenção dos cursos de alfabetização, entre outras atividades educacionais dirigidas da população negra. Essas e outras experiências que visavam à instrução (formal e/ou informal) do

negro foram também realizadas por Centros Cívicos e Agremiações negras em diversas cidades brasileiras. Ver (CARVALHO, 2001).

Além disso, outra preocupação por parte dos militantes dos Movimentos Negros voltava-se às questões relacionadas às imagens do negro nos Livros Didáticos, especialmente os estereótipos negativos em relação ao negro, veiculados através das obras didáticas e disseminados principalmente através das escolas brasileiras.

Nesse sentido, registra-se como marco a década de 50, com as publicações das análises e pesquisas realizadas nos Livros Didáticos, Paradidáticos e Manuais empregados no sistema escolar.

Em 1950, Dante Moreira Leite, publica a pesquisa intitulada *Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros*. Com esse estudo, o autor desvela indícios de discriminação e preconceitos em relação aos negros, através do qual eles são apresentados em situações de inferioridade social, juntamente com a idéia de superioridade dos brancos em relação aos negros no que diz respeito à inteligência e beleza, entre outras constatações do autor. (*apud* ROSEMBERG, BAZILLI, SILVA, 2003). A partir desse momento, ampliam-se estudos focando os discursos e as imagens racistas veiculadas pelos livros didáticos e paradidáticos utilizados por professores e alunos das escolas brasileiras.

Anos mais tarde, o ensaio “O preconceito nos livros infantis” de Guiomar Ferreira de Matos publicado em 1954 na Revista Forma nº4, discute os resultados negativos e prejudiciais provenientes de uma educação racista sobre as crianças negras (*apud* SILVA, 2005).

Entre 1956 e 1957, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com o incentivo da UNESCO, lança um projeto que tinha por objetivo de analisar os conteúdos dos Livros Didáticos e Manuais, a fim de perceber e explicitar a discriminação e o preconceito racial contido nos referidos materiais didáticos.

Em 1957, Bazzanella publica *Valores e Estereótipos nos Livros de Leitura*. Essa pesquisa proveniente da análise de 10 livros de leituras destinados às crianças da 4ª série primária teve basicamente os seguintes resultados: pouca incidência no que diz respeito ao preconceito explícito, porém a representação do negro estava associada à escravidão, as funções subalternas e a figura do contador de histórias. (*apud* ROSEMBERG, BAZILLI, SILVA, 2003).

No mesmo ano, Hollanda publica *Estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro*, cujo estudo faz parte da análise de 20 manuais destinados ao antigo ginásio. Dentre os manuais analisados estão quatro exemplares de História Moderna e Contemporânea, seis de História da América e dez de História do Brasil. . (apud ROSEMBERG, BAZILLI, SILVA, 2003)

Entre os resultados das análises dos 20 manuais, cinco condenavam a escravidão; quatro faziam referências aos maus tratos durante o tráfico dos negros, porém, apresentavam a figura dos donos de escravos de forma positiva e o restante dos manuais justificava a escravidão como uma necessidade econômica. (apud ROSEMBERG, BAZILLI, SILVA, 2003).

Esses estudos revelaram que o preconceito e racismo veiculados nos textos e imagens dos Livros Didáticos são multifacetados. Isto é, apresentam-se de diversas formas, entre elas, através dos fenótipos e estereótipos criados em torno do corpo negro (cor da pele, formato e espessura do nariz e lábios, textura dos cabelos etc) associando-os à feiúra e inferioridade biológica em relação ao corpo branco; pelas características dos personagens negros que aparecem em situações de subjugação e inferioridade social e intelectual em relação aos personagens brancos; entre outras constatações que evidenciam a veiculação de preconceitos e posições racistas de forma implícita e explicitamente nos conteúdos e gravuras dos Livros Didáticos.

É importante colocar que os discursos e as argumentações que sustentam a idéia de inferioridade e subjugação do negro em relação ao branco já vêm de longa data e assinalam diferentes contextos históricos. Apenas para exemplificar, já no século XVI, uma das justificativas da escravidão negro-africana centrava-se no discurso da inferioridade intelectual e física do negro em relação ao branco (SCHWARCZ, 1993).

Outra justificativa centrava-se nos discursos da “salvação” da alma dos negros. Para os padres e missionários, os negros eram seres inferiores porque eram pagãos e por isso argumentavam que tirar os negros africanos de sua terra era um bem prestado a eles, pois, só assim os negros poderiam livrar-se do paganismo e ir encontrar a salvação divina que o cristianismo lhes proporcionaria (SOUZA, 2006).

Nos anos que antecederam a República foram de intenso burburinho e discussões sobre os rumos do país, que passava por uma fase de reestruturação social. Naquele momento, estavam em gestação idéias da elite brasileira que giravam em torno

da construção do projeto de uma nova sociedade. Para tanto, esta não podia mais comportar o sistema escravista, era preciso superar a escravidão, romper com o trabalho escravo e dar início ao trabalho livre.

Nesse percurso, o trabalho escravo já não era mais interessante, a preocupação agora estava diante às transformações de ordem econômica que estavam por vir com o fim da escravidão, fato que interferia diretamente sobre os interesses políticos da época.

Diante disso, intensificam-se as discussões não só acerca da abolição da escravidão, mas também em torno do negro. Afinal o país precisava progredir, mas não seria com braços escravos. A escravidão neste momento significa um atraso para o Brasil que não mais precisava da mão-de-obra escrava, pois outros personagens estavam para chegar a fim de trabalhar e os negros, já sem “serventia”, estariam dispensados.

E assim, aos poucos, vão sendo inseridos os discursos sobre a importância de o trabalho ser executado por braços livres e mentes “conscientes” – de preferência, dos imigrantes europeus, pois, o trabalho antes exercido pelos escravos ganha um outro significado, de “inconsciente”, portanto, dispensável para o desenvolvimento do Brasil, como podemos constatar no texto do Relatório de Província *in verbis*, transcrito a seguir.

(...) Estamos em um verdadeiro período de gestação social. A transformação do trabalho agita em seus fundamentos mesmos a sociedade brasileira entrega à atividade inteligente do homem livre as grandes fontes de riqueza até agora exploradas pela força inconsciente do escravo – tal é o problema da atualidade. Como vedes é um problema complexo: - entende com os direitos já hoje incontestados do homem escravizado, e com os interesses criados e avigorados à sombra da lei. O escravo é ainda hoje o elemento principal da produção – é de mister, pois, agir cautelosamente para não sacrificar os grandes interesses coletivos (...).

(...) cabe agora a cada uma das províncias tarefa de cooperar na grande obra da transformação do trabalho: - apressando a definitiva extinção da escravidão, promovendo a educação popular, e auxiliando tanto quanto possa o desenvolvimento dos núcleos coloniais.



São três funções paralelas: emancipar, instruir e colonizar <sup>12</sup>.

Com base no excerto acima, podemos notar que o discurso naquele momento dá um outro sentido ao trabalho escravo, logo um outro sentido para o negro também, uma vez que para o Brasil alcançar o almejado desenvolvimento não poderia se efetivar através da força de trabalho dos escravos negros. Afinal, ainda pairavam entre a sociedade brasileira os discursos sobre a inferioridade dos negros, ou seja, estes eram incapazes de proporcionar o progresso do país, por isso não eram mais necessários enquanto mão-de-obra como foram tempos atrás.

Na metade do século XIX e início do século XX, ainda influenciadas pelas idéias racistas do Conde de Gobineau e do teórico evolucionista Herbert Spencer, a elite intelectual e a política brasileira viam o negro como um atraso para o país. Os ideais de civilização e progresso tinham como modelo o exemplo das sociedades européias. O negro era visto como herdeiro de uma ordem social ultrapassada e que trazia consigo traços de primitivismo e ignorância. Dessa forma, a presença do negro era incômoda e incompatível com os ideais de um Brasil civilizado que vislumbrava o desenvolvimento e o progresso. (SCHWARCZ, 1993).

As idéias de inferioridade física e psicológica dos negros foram gradativamente incorporadas na escrita literária do Brasil, o que contribuiu ainda mais para a veiculação de estereótipos e estigmas negativos em relação aos negros. Para exemplificar, na década de 30 houve um aumento da produção literária infantil em que,

(...) personagens negros, sobretudo como contadores de histórias, demonstrando a forte presença de traços associados à cultura negra, como a oralidade, a transmissão de história de origem africana. Tais histórias eram representadas como carregadas de valor afetivo, contadas por pretas velhas, associadas à ingenuidade, ao primitivismo, apresentando uma estereotipia e simplificação características. É na perspectiva de resgate folclorizado das raízes nacionais que os contadores de história negros eram recuperados nas

---

<sup>12</sup> Relatório com que o Exmo. Sr. Dr. Antônio Lara da Fontoura Palmeira passou a administração da Província ao Exmo. Sr. Dr. Francisco José da Rocha, em setembro de 1885, em Desterro.

narrativas, como depositários de uma tradição situada no passado, a ser registrada e resgatada através da literatura infantil.<sup>13</sup>

De acordo com a transcrição podemos perceber que ainda na década de 30, a literatura (mesmo a infantil), estava muito ligada às experiências da escravidão. O exemplo está na imagem das mulheres negras que aqui estão representadas como a preta velha, contadora de história. Essas imagens são típicas representações das “Amas”, das “Bas”, entre outras mulheres negras que viviam na condição de seres servis.

Igualmente, muitos dos livros didáticos das diversas áreas do conhecimento trazem textos e conteúdos ainda com resquícios das influências das teorias raciais – que de maneira implícita ou explicitamente continuam defendendo a inferioridade biológica e a incapacidade intelectual dos negros, ao mesmo tempo em que enaltecem ideologicamente branqueamento do país.

No final da década de 70 e início de 80, pesquisadores, entre eles, professores, e acadêmicos atentos a esses problemas “denunciam” o racismo e o preconceito em relação aos negros veiculados nos livros didáticos. E assim, ao realizar

*(...) uma revisão da base de dados da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) sobre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação a ela filiados, no período 1981-1998, revelou a presença de 114 títulos sobre o tema do livro didático, quatro dos quais relacionados ao racismo (estereótipo, preconceito ou discriminação), para um total de mais de 8 mil títulos de teses e dissertações estocadas em sua base de dados. Silva (2002) encontrou apenas 44 referências sobre racismo em livros didáticos publicadas no período 1987-2000, pesquisando 24 bases de dados nacionais, sendo que muitas delas constituem textos diversos produzidos a partir de uma mesma pesquisa básica. (...) sobre a representação de negros em livros didáticos brasileiros, organizando uma síntese em três grandes tópicos: a) síntese geral das características e contexto de produção de pesquisas e estudos,*

---

<sup>13</sup> GOUVÊA. Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. Educação e Pesquisa. Vol. 31. nº 1. São Paulo, 2005. p. 77-89.

*como se vista de um vôo de pássaro; b) enunciando o discurso racista e c) combatendo o discurso racista nos livros didáticos.*<sup>14</sup>

A cada ano que passa vem surgindo novas pesquisas relacionadas ao tema. Algumas delas serão arroladas neste estudo, conforme a seguir.

A pesquisa intitulada *O Negro no Livro Didático: História de Racismo, Preconceitos e Mentiras*, dos autores Élio Porto dos Santos Júnior e André Luis R. Soares (1999), faz parte da análise de cinco Livros Didáticos de História, publicados entre 1996 e 1998, focando o negro no Brasil durante a escravidão e pós-abolição.

Santos Júnior e Soares observaram que, dentre os cinco livros, três demonstraram insuficiências e deficiências nas abordagens teóricas, conforme a seguir:

O livro de José R. Oliveira Macedo e Mariley W. Oliveira, *Brasil: Uma História em Construção*. Vol.1. 2º grau, 1996, é uma das obras cujos conteúdos melhor aborda a questão do negro no Brasil. Inicia com o conceito de cidadania e a questão social da população negra no país. A obra parte do tempo presente trazendo questões atuais e mais próximas à realidade sócio-econômica dos negros brasileiros, para depois se remeter ao passado, no período do Brasil colonial, focando o trabalho escravo. Além disso, a obra trabalha as formas de tratamento dadas aos escravos (enquanto mercadoria viva e a “coisificação” dos negros); formas de castigo e as formas de resistências dos escravos.

Os autores Santos Júnior e Soares apontam alguns pontos positivos na referida obra, dentre o quais, a referência que a obra faz ao continente africano (sociedade, cultura, economia, comércio, artesanato e siderurgia) antes e depois da colonização da América. Trata também do drama do processo de transmigração e o processo de aculturação sofrida pelo povo africano, bem como a exploração econômica que sofreu a referida população e as conseqüências que perduram nos dias de hoje. O livro discute também o mito da democracia racial, conceitos de raça, discriminação entre outros

---

<sup>14</sup> ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em Livros Didáticos brasileiros e seu Combate: Uma Revisão da Literatura. Educação e Pesquisa. Volume 29, nº 1, São Paulo Jan./Jun, 2003. Pgs 1-2.

assuntos, proporcionando aos alunos reflexões sobre o problema social que os negros vêm enfrentando ao longo dos anos no Brasil.

Também tido como um bom livro está a obra de Mário F. Shmidt, intitulada *Nossa História Crítica: 500 anos da História Mal Contada*. Ed. Nova Geração. São Paulo, 1997. Nesse livro o que chama atenção são as abordagens didáticas da obra, em que o autor inicia a partir das seguintes palavras: “A História só consegue revelar o presente quando ela faz você pensar historicamente”.

Frase essa que representa um indício de que a abordagem da obra não será meramente informativa, ou seja, com esse enunciado, espera-se que o teor dos conteúdos traga uma abordagem de forma mais crítica da História do Brasil, abarcando aí, a História dos negros.

No decorrer da análise do livro, Santos Júnior e Soares apontam questões que julgam importantes e que estão contempladas na obra, dentre as quais, a forma com que o autor contrapõe a História tradicional no que diz respeito ao racismo camuflado no momento em que ele coloca que as diferenças sociais dos negros brasileiros estão “condicionadas por uma continuidade histórica”.

Além disso, os dois autores chamam a atenção para outros enfoques no livro, tais como: o conceito de sociedade alternativa a fim de mostrar como os quilombos eram organizados, cuja forma de trabalho era baseada na cooperação dos indivíduos, onde todos eram livres e iguais e os líderes eram escolhidos democraticamente. Além disso, o autor apresenta os quilombos como formas de resistências e revoltas dos negros, ou seja, descontrolou-se a idéia de que os negros eram passivos e não lutavam pela liberdade.

Dentre outros aspectos apreciados de forma positiva por Santos Júnior e Soares no livro de Shmidt está a referência de um mapa que indica as rotas do tráfico de escravos para o Brasil. Esse mapa, além de situar a posição geográfica dos locais de origem do tráfico, apresenta as diferentes nações africanas, mostrando que os negros possuíam distinção social e política.

Na pesquisa “A Visão do Negro no Livro Didático de Português” de Renilson Menegassi e Neucimara Ferreira de Souza, autores fazem uma análise de duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa para 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, adotados por escolas públicas da região de Umuarama – Paraná, com aprovação do MEC em 2002.

O objetivo central desta pesquisa é relatar de que forma os negros são apresentados na Coleção “A Palavra é Português”, das autoras Graça Proença e Regina Horta. São Paulo: Ática, 1998 e a Coleção “Leitura do Mundo”, de Norma Discini e Lúcia Teixeira. São Paulo: Editora do Brasil, 1999.

De acordo com os resultados de Menegassi e Souza, na Coleção “A Palavra é Português”, em relação aos negros, foi detectado nos textos e imagens:

- Ausência total dos negros - (livro de 7ª série);
- Estereótipos de confusão e violência – “segmento negro como causador de confusões e difusor de discórdia” – (livro de 8ª série). Há no texto, intitulado “Conflitos”, a ilustração de *uma moça negra e sorridente, alegre, entre dois moços brancos, sendo um deles com fisionomia irritada, leva à possível constatação de que a moça é a causadora do conflito.* (MENEGASSI e SOUZA, 2005).
- Estereótipos de maltrapilhos, pobre, serviçais – (livro de 5ª série); no texto “A Aposta”, *a imagem de uma senhora negra de pano na cabeça, desenhada de maneira caricatural, caracterizando um estereótipo social, tendo em vista que as senhoras negras, nas raras vezes que aparecem nos livros didáticos, são apresentadas com características de serviçais (...). A personagem denominada Dona Durvalina possui 9 filhos, de acordo com o texto, os mesmos aparecem ilustrados ao seu redor, usando chinelos e roupas remendadas, caracterizando pobreza (...).* (MENEGASSI e SOUZA, 2005).
- Comparação com animais e coisas – (livro de 5ª série); Num diálogo entre um garoto branco e um negro, em que aprece a frase: “Este é Tiziu!”. O substantivo Tiziu se refere ao garoto negro, como nome próprio, segundo as explicações do livro didático. De acordo com o Dicionário Aurélio (1999), o termo Tiziu corresponde a uma ave passiforme, cujo macho é preto-azulado. Assim, é possível observar que as autoras e o ilustrador do livro didático estabeleceram uma relação entre o garoto negro e o pássaro, ao invés de lhe dar um nome como, João, André etc. (...) O menino negro foi literalmente utilizado como uma “coisa” que serve de

*referência a outra.* (MENEGASSI e SOUZA, 2005). Para Menegassi e Souza, nesse caso, o termo Tiziu possibilita a veiculação do preconceito, uma vez que compara o negro a um “animal-pássaro” cujas penas são pretas, ao mesmo tempo possibilita o emprego de apelidos, provocando uma baixa auto-estima nos alunos negros.

Na Coleção “Leitura do Mundo” (5ª série), Menegassi e Souza, detectaram que as tonalidades de cores usadas para representar o negro são as mesmas utilizadas para representar também alguns animais; nesse caso, a um cachorro. Essa representação não acontece em relação as demais etnias presentes na referida coleção. Segundo Menegassi e Souza, essa atitude pode provocar certos constrangimentos nos alunos negros.

Menegassi e Souza concluem que ambas coleções são carregadas de estereótipos e preconceitos em relação aos negros de forma implícita e explicitamente, demonstrando a despreocupação com a pluralidade cultural do Brasil, o que pode ser discutido e trabalhado pelos professores juntos aos alunos, a fim de *construir uma escola mais democrática, valorizando a diferença como um aspecto positivo à formação social do aluno.* (MENEGASSI e SOUZA, 2005).

Numa outra pesquisa de Renilson José Menegassi, intitulada “A Representação do Negro no Livro Didático Brasileiro de Língua Materna” de 2004, o autor analisa o livro didático “Português: Leitura e Expressão” das autoras Márcia Leite e Cristina Bassi, 7ª série, São Paulo: Atual, adotado em várias escolas de Maringá e no Norte do Estado do Paraná.

Nesse estudo, Menegassi destaca as ilustrações e atividades de uma unidade que trabalha a letra da música de Chico Buarque “O meu guri”. Ao lado da letra da música há uma ilustração de *um menino sem camisa, descalço, correndo no escuro, com uma tarja nos olhos, uma bolsa amarela na mão, cabelos despenteados e muito enrolados, demonstrando explicitamente o desenho de um menino negro.* (Menegassi, 2004).

Embora a letra da música de Chico Buarque não traga nenhuma marca lingüística que sustente a imagem do guri como um menino negro e assaltante, a referida gravura e texto presentes no referido livro didático pode induzir aos leitores a

elaborar e interpretar a imagem que *o guri narrado no texto só pode ser um menino negro ladrão; um menino negro que assaltou uma pessoa e roubou a bolsa, por isso está correndo.* (MENEGASSI, 2004).

Em relação às atividades que acompanham o texto, são apresentadas as respostas (no exemplar do professor) que levam a um único sentido; conforme transcrição:

- *Em que circunstância se deu o nascimento do guri?*

*Resposta: Numa época inadequada; a mãe devia ser solteira; pobre, etc.*

- *Que tipo de atividade o menino encontrou para sustentar a família?*

*Resposta: A de assaltante.*<sup>15</sup>

A cruzar todas essas informações (ilustrações, texto e atividades) expostas na referida unidade do livro didático, revela a visão estereotipada, burguesa e preconceituosa das autoras e ilustrador em relação aos negros e aos pobres que os associa a marginais, assaltantes e ladrões e ao mesmo tempo induzem os leitores a essa única visão destes segmentos sociais e étnicos.

Menegassi alerta que os autores de livros didáticos que possuem esse tipo e visão ou semelhante, *ainda não consideram o negro como um cidadão brasileiro que construiu e constrói este país* e isso pode trazer sérios problemas, a exemplo: a perpetuação e veiculação de discriminações e preconceitos, gerando a baixa auto-estima dos alunos negros e a exclusão dos mesmos no sistema escolar brasileiro.

Em “O Silenciamento do Livro Didático Sobre a Questão Étnico-Cultural na Primeira Etapa do Ensino Fundamental” de Alaor Gregório de Oliveira, publicada na Revista Espaço Acadêmico em setembro de 2004, as análises do autor contribuem para alertar sobre as armadilhas e os perigos presentes nos livros didáticos no que se refere ao silenciamento e/ou distorções no trato das questões étnico-culturais, em especial ao segmento negro.

Oliveira pesquisou e analisou textos e ilustrações dos livros de Língua Portuguesa e Literatura de Maria Fernandes Coccó e Marco Antônio Halper - Coleção ALP (Análise, Linguagem e Pensamento: um trabalho de linguagem numa proposta

---

<sup>15</sup> MENEGASSI, José Renilson. A representação do negro no livro didático brasileiro de língua materna. Revista Espaço Acadêmico, nº 36 – Maio – 2004 – Ano III. (Formato Eletrônico).

socio-construtivista). Volumes 1, 2, 3 e 4. São Paulo, 1996, utilizados na rede pública de ensino da cidade de Maringá – Paraná, entre os anos de 1998 e 1999.

Dentre os resultados da pesquisa, Oliveira apresenta passagens dos textos dos livros didáticos que podem ser detectados discriminações e preconceitos ao se referir aos negros, conforme a seguir:

- Comparados a animais e/ou coisas:

*Na casa ainda existem duas pessoas – tia Nastácia, negra de estimação que carregou Lúcia em pequena (...) – (Texto 14 – V.1.p.80 – Extraído da obra de Monteiro Lobato – Reinações de Narizinho).*

- Retratados como seres inferiores aos não negros:

*O texto narra uma situação de sala de aula, entre a professora e um aluno, o Zezé. Em dado momento da narrativa, o aluno se refere a uma coleguinha de classe, dizendo: “A Dorotília é mais pobre do que. E as outras meninas não gostam de brincar com ela porque é pretinha e pobre demais” – (Texto 12 – V. IV. p.77 – Extraído do Romance “Meu pé de laranja lima”, de José Mauro Vasconcelos).*

Quanto as ilustrações presentes nos livros didáticos, Oliveira coloca que as gravuras *se apresentam bem acabadas, criativas e colocadas a serviço do texto. Algumas vezes, no entanto, é a própria ilustração que cobra a complementação pelo texto.* (OLIVEIRA, 2004).

Ao analisar as ilustrações, Oliveira faz as seguintes observações:

- Modelo estético branco:

*O livro apresenta imagens de duas simpáticas senhoras idosas e pede ao aluno que indique “qual dessas mulheres você gostaria que fosse sua avó?” – (Idem. V. I. p.110).*

Para Oliveira, o livro não reconhece a presença do aluno negro, uma vez que as duas senhoras apresentadas para serem escolhidas como avó, são brancas. Nesse caso, o livro didático retira os negros do universo sócio-cultural brasileiro.



Em outra ilustração que acompanha o texto de Monteiro Lobato (já mencionado), apresenta a gravura de *Tia Nastácia, negra, de pano na cabeça segurando uma panela, fazendo crer tratar-se de uma cozinheira, desenhada de maneira caricatural, acentuando uma imagem grotesca, que por certo induz na criança negra elementos de rejeição.* (OLIVEIRA, 2004).

Oliveira salienta que no início dos Capítulos dos livros didáticos analisados são apresentadas ilustrações de quadros de pintores famosos, retratando exclusivamente personagens brancos, conforme a seguir:

No primeiro volume traz a imagem de uma menina branca segurando um gato. Essa tela intitulada “A menina e seu gato” do famoso pintor Auguste Renoir.

No segundo volume traz como ilustração duas crianças brancas parecidas com anjos. O título da obra é “Cravo, lírio, rosa” do pintor John Singer Sargent.

Há também: a ilustração clássica de Cinderela e seu príncipe encantado, todos brancos (ela loira), vestidos de noivos; uma fotografia de uma família de imigrantes (datada do século XX). Nessa foto todos são brancos.

Para finalizar, Oliveira descreve a ilustração do volume IV, onde *aparecem quatro figuras personalizadas, sendo a de uma mulher sentada no chão, um índio segurando um arco e flecha, um homem negro (estilizado) segurando um instrumento de percussão, a figura do Saci Pererê (também estilizado) e a de um macaco trepando em uma árvore. O que chama atenção nesta ilustração é a grande semelhança existente entre em três figuras: a do homem negro, a do Saci e a do macaco. A cor preta é da mesma tonalidade e dos traços fisionômicos absolutamente iguais.* (OLIVEIRA, 2004).

Essas e outras pesquisas (MACHADO; REIS; LOPES, 2004), (TONINI, 2001), (SILVA, 2002), apresentam o livro didático como um dos instrumentos pedagógicos veiculadores de imagens hegemônicas, pois ele constrói e transmite valores culturais, sociais, signos, imagens, estereótipos, estigmas, generalizações e preconceitos em relação a vários temas, em especial, ao segmento negro.

De acordo com as pesquisas aqui arroladas, *o livro didático contribui para sedimentação da exclusão social dos negros* (OLIVEIRA, 2004), pois o silêncio nega a presença, a participação e a contribuição deste segmento na sociedade brasileira. A distorção, a folclorização e a estigmatização em torno dos negros e veiculados através dos textos e ilustrações dos livros didáticos, além de criar nos alunos negros situações

de constrangimento, colabora também para criar-lhes sentimentos de não pertencimento na sociedade brasileira.

A ausência de referenciais positivos voltados aos negros nos livros didáticos pode causar conseqüências bastante negativas aos alunos em geral: aos alunos negros, danos que abalam sua auto-estima, a exemplo da inculcação do sentimento de inferioridade, o que pode levá-los ao insucesso escolar ao ponto de abandonar a escola; aos alunos brancos, a não possibilidade de re(criar) outras imagens, referenciais e valores que propicie o devido re(conhecimento) e respeito aos negros.

O resultado disso é o dano da reprodução e perpetuação das desigualdades sociais entre os diferentes grupos populacionais. Numa reflexão mais abrangente, todos nós corremos os riscos de sermos prejudicados, uma vez que estaremos fadados a viver numa sociedade desigual, injusta e violenta, onde seremos incapazes de (re)conhecer e respeitar a nós mesmos e aos outros.

A negação e o não reconhecimento das identidades culturais <sup>16</sup> de um povo podem ocasionar sérios problemas de ordem psicológica e social para os membros dessa população, nesse caso particularizo a população negra. Essa negação se constitui em atitudes preconceituosas e racistas que possibilita a construção e a perpetuação de estereótipos depreciativos em torno dos negros e suas culturas. Esse fator pode desencadear diversas práticas de exclusão dessa população na sociedade brasileira, entre elas, no sistema escolar.

Diante disso, dentre os atuais desafios postos no campo do Ensino de História estão àqueles voltados a formar cidadãos capazes de construir reflexões sobre a História do Brasil e de outros países como produto de *múltiplas memórias originárias da diversidade e pluralidade das experiências humanas*. (SIMAN, 2005)

Dentro dessas perspectivas, o Ensino de História mostra-se capacitada para romper com o entendimento de uma história unívoca cuja referência está baseada no europocentrismo e nos elementos culturais do homem, branco e cristão.

A educação histórica ao possibilitar outros conhecimentos, interpretações e visões de mundos centrados nas múltiplas experiências humanas, representadas através

---

<sup>16</sup> Nesse estudo, as identidades culturais são entendidas como atributos formados e transformados “continuamente em relação às formas pela quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Ver: (HALL, 2003)

da diversidade cultural, social, étnica e de gênero, propicia aos alunos o (re)conhecimento, o questionamento, o diálogo, a alteridade, o respeito e o direito às diferenças.

Também por pressões dos movimentos negros, as políticas públicas, em especial, na área da educação têm reconhecido a relevância e a emergência da escola trabalhar as questões relativas às diferenças, as identidades étnicas e culturais, tendo vista que as instituições escolares no Brasil, por meio principalmente dos programas de ensino, currículos e livros didáticos, ainda apresenta uma preponderância da cultura monocultural eurocêntrica.

Como dito anteriormente, a invisibilidade, o não reconhecimento e o não respeito às diferenças étnicas e culturais contribui para a exclusão de certos segmentos étnicos e sociais da educação escolarizada, a exemplo, os segmentos negros.

Ao trabalhar as questões voltadas ao respeito e a afirmação de identidades étnicas e culturais, nos currículos, programas e livros didáticos, pode tornar o Ensino de História uma área de intervenção, capaz de reduzir a evasão e o atraso da escolarização dos segmentos menos representados na cultura escolar e também favorecidos da nossa sociedade, que em sua maioria são os negros e os pobres.

Pode-se dizer que esses são alguns dos atuais desafios postos no campo do Ensino de História, em prol da construção de uma escola plural, compreensiva e cidadã, que tenha condições de formar cidadãos conscientes do seu papel como sujeitos históricos e como agentes capazes de transformação social.

## CAPÍTULO III

### OS OLHARES DE PILETTI'S SOBRE OS NEGROS

Neste último capítulo apresentarei as análises por mim realizadas em dois livros didáticos de História evidenciando as abordagens relacionadas à História e os elementos culturais negro-africanos a fim de perceber *que e quais* as imagens podem ser construídas sobre os negros e suas culturas a partir dos conteúdos apresentados nos livros didáticos analisados neste estudo.

O foco maior dessas análises está direcionado às temáticas ligadas às culturas negro-africanas, por essa razão os temas selecionados são: A família e as mulheres no contexto Brasil Colonial; Resistências; Escravidão e castigos; Questão étnica: origens dos escravos negros e Cultura e religião.

Com o auxílio das inovações historiográficas apresentarei outros diálogos e imagens possíveis a cerca dos negros e suas culturas no Brasil Colonial, ao mesmo tempo estabelecerei as permanências e mudanças dos conteúdos entre as duas obras didáticas analisadas e também com as novas tendências historiográficas.

Como já mencionado anteriormente, os dois livros didáticos utilizados para essa pesquisa são dos autores **Nelson Piletti e Claudino Piletti**, *História e Vida*, 5ª série, **1996** e *História & Vida Integrada*, 6ª série, **2002**.

Esses livros são bastante conhecidos e utilizados por várias escolas brasileiras. Na Escola Básica Almirante Carvalhal, (escola selecionada para essa pesquisa), essas obras didáticas foram adotadas entre os anos 1996 a 2004 por turmas de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental.

A obra de **PILETTI & PILETTI** (1996) está dividida em 14 capítulos que versam sobre a História do Brasil. Entretanto, somente em 3 capítulos é que constam as abordagens sobre o negro: Capítulo 6 – A Sociedade; Capítulo 7 – O Brasil Negro e o Capítulo 12 – A Cultura no Brasil Colonial. Embora o Capítulo 7 – O Brasil Negro – enfoque de forma mais efetiva os africanos e seus descendentes escravizados no Brasil, os outros capítulos também poderiam explanar bem mais sobre o assunto, a exemplo do

Capítulo 4 – A Economia Colonial, que apenas cita de forma breve a utilização do escravo negro nos trabalhos com a cana-de-açúcar, ou seja, não enfatiza sua contribuição no desenvolvimento econômico do País, uma vez que, a mão-de-obra do escravo negro foi o pilar da economia no período colonial.

Já a obra de **PILETTI & PILETTI** (2002) está organizada em 17 capítulos e inicia com os temas baseados na história e cultura européia, dentre os quais: O Feudalismo, O Império Carolíngio, A Cultura Medieval, A Centralização do Poder nas Monarquias Européias, O Renascimento e assim por diante. Entretanto é no capítulo 15 intitulado *Relações Sociais na Colônia: Escravidão* em que se aborda de forma mais efetiva sobre os africanos e seus descendentes no Brasil.

### 3.1 Tema 1 – A Família e as mulheres no contexto Brasil Colonial

No livro de **PILETTI & PILETTI** (1996), da 5ª série, este tema está localizado no Capítulo 6 – A Sociedade e sub-tópico 1 – Senhores e escravos, páginas 66 e 67. Ao descreverem a sociedade colonial, os autores o fazem sob a perspectiva da estrutura econômica e, nesse caso, várias são as passagens no texto que acentuam essa visão a ponto de refletir na descrição da composição social naquele contexto. Para os autores, a sociedade colonial está dividida basicamente em dois grupos: senhores e escravos conforme transcrições do texto:

A sociedade colonial, portanto, era formada por dois grandes grupos: de um lado os senhores, sempre brancos, que dominaram a terra e seus habitantes; de outro lado o grupo dos dominados, formado pelos escravos.<sup>2</sup>

Essa visão restringe e ausenta do texto do livro didático outras camadas da população que também se faziam presentes no Brasil Colonial, a exemplo dos alforriados, dos ingênuos, dos emancipados, dos negros que também tinham escravos e

---

<sup>2</sup> **PILETTI**, Nelson e **PILETTI**, Claudino. História & Vida Integrada – “Os Conteúdos de História Geral e História do Brasil Integrados” – 6ª série. Ed. Ática. 1ª edição. 1ª impressão, 2002. PNLD 2002 – FNDE – MEC. p. 67.

também dos negros africanos que nunca foram escravizados. O trecho abaixo nos remete a essas ausências:

Havia brancos (sempre livres), negros (sempre escravos) e índios (que poderiam ser livres ou escravos)<sup>3</sup>.

Dessa forma, além de corroborar para que se tenha uma imagem dos negros no período colonial “sempre como escravo”, essa visão não permite ampliar o pensamento sobre outras experiências dos negros no Brasil, a exemplo das formas utilizadas por eles a fim de alcançar sua alforria (a compra de sua própria liberdade; a formação e organização das irmandades que angariavam dinheiro para comprar a liberdade de outros escravos, enfim, as várias maneiras que os escravos e ex-escravos criavam para libertar a si próprio e também os outros).

Esse mesmo tema no livro **PILETTI & PILETTI** (2002), da 6ª série, compõe o Capítulo 16 – Relações Sociais na Colônia: Os Engenhos de Açúcar, páginas 140 e 14. Nas palavras dos autores,

A sociedade que se constituiu na colônia portuguesa era extremamente hierarquizada. Num extremo estavam os senhores de terra e de escravos; no outro, os próprios escravos.<sup>4</sup>

Embora as palavras estejam colocadas de maneiras diferentes, a idéia sobre a sociedade é a mesma, isto é, em ambos os livros (5ª e 6ª séries) há uma grande divisão social baseada na estrutura econômica: de um lado os escravocratas e de outro os escravos. Isso dificulta pensar em outras composições sociais para aquele contexto, ou seja, não oferece condições para construir uma reflexão acerca de outros sujeitos históricos, dentre os quais: os ingênuos<sup>4</sup>, as mulheres negras, os libertos, os forros<sup>5</sup> etc.

---

<sup>3</sup> Idem. p.67.

<sup>4</sup> **PILETTI**, Nelson e **PILETTI**, Claudino. História & Vida Integrada – “Os Conteúdos de História Geral e História do Brasil Integrados” – 6ª série. Ed. Ática. 1ª edição. 1ª impressão, 2002. PNLD 2002 – FNDE – MEC. p. 140.

<sup>4</sup> Ingênuos é a designação dada às crianças nascidas livres (a partir de 28/09/1871 – Lei do Ventre Livre) e de mãe escrava. **FONSECA**, Marcus Vinícios. A educação dos negros: uma nova fase do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 61.

<sup>5</sup> Forro: Designação dada ao escravo que havia ganho ou comprado sua liberdade. **SOUZA**, Marina de Mello e. África e Brasil. São Paulo: Ática, 2006. p.91.

Ainda neste capítulo do livro que foca a sociedade colonial e/ou as relações sociais na colônia, há também descrições sobre a composição da família e as relações familiares no Brasil Colônia. Chamo a atenção para duas observações: uma para a total ausência da família escrava (no livro de 5ª série, pois o de 6ª apenas cita) e também para a exclusão das mulheres negras nas descrições dos referidos textos didáticos conforme a citação a seguir.

Segundo **PILETTI & PILETTI** (1996), da 5ª série, ainda no subtópico 1 – Senhores e escravos,

A família colonial é a família patriarcal. O patriarca geralmente é a pessoa mais velha da família, o avô ou bisavô, e exerce um poder total sobre todos os outros habitantes da propriedade, desde seus parentes mais chegados até os escravos. O patriarca é o senhor de engenho, o minerador, o fazendeiro.

Na família patriarcal, as mulheres não tinham vez. A mulher do senhor era chamada de sinhá, e sua filha de sinhazinha. O único papel reservado às mulheres era o de esposa e mãe. Elas casavam-se muito cedo, por volta dos 17 anos de idade, em geral com pessoas escolhidas pelo pai. A sinhazinha vivia fechada na casa-grande, saindo poucas vezes, apenas para ir a alguma festa religiosa. Em geral não era alfabetizada: ninguém achava importante que as mulheres soubessem ler e escrever.<sup>6</sup>

Observamos ainda no livro de **PILETTI & PILETTI** (2002), da 6ª série, no subtópico 1 – *Relações familiares nos engenhos de açúcar*, que

A família dos senhores de engenho na colônia tinha uma organização patriarcal. O patriarca, geralmente, era o homem mais velho da família e exercia um poder total sobre todos os outros habitantes da propriedade, desde os seus parentes mais próximos até os escravos.

---

<sup>6</sup> **PILETTI**, Nelson e **PILETTI**, Claudino. História e Vida: Brasil: da Pré História à Independência, V. 1. 19 ed. São Paulo: Ática, 1996. 5ª série. MEC/FAE/PNLD. p.67.

Nessa organização familiar, as mulheres praticamente não tinham poder. O único papel reservado a elas era o de esposa e mãe. Casavam-se muito cedo, por volta dos 17 anos de idade, em geral com pessoa escolhidas pelo pai. Tanto as casadas como as solteiras viviam no interior da casa grande, saindo poucas vezes. Em geral, não eram alfabetizadas: ninguém achava importante que as mulheres soubessem ler e escrever.

É importante destacar que a família patriarcal era o modelo considerado ideal pela elite colonial. Entretanto, existiam outras organizações familiares entre a população formada por escravos e pessoas livres. Por exemplo, muitas mulheres pobres eram chefes de famílias e responsáveis pelo seu sustento<sup>7</sup>.

Nos dois livros didáticos as abordagens sobre a organização familiar tratam basicamente acerca da família dos senhores de engenho, o único diferencial está no livro para a 6ª série, cujo último parágrafo apenas cita, sem descrições, a existência de outros modelos de família, a exemplo, a dos escravos, conforme transcrição acima.

Quanto às abordagens sobre as mulheres na sociedade colonial, em ambos os livros são dados destaques para as mulheres brancas e da elite. Já as mulheres negras e escravas e as “mulheres pobres”, são apenas mencionadas.

Embora haja revisões na historiografia, a mulher negra escrava ou livre ainda vem sendo invisibilizada nas obras didáticas de História, basta observar as transcrições acima.

Em várias situações, a ação das mulheres negras no Brasil Colônia contribuiu para dar novos sentidos àquela sociedade, seja através do trabalho, da religião ou da resistência frente às imposições da escravidão.

Escravas ou forras, as mulheres tinham mobilidade significativa entre a população urbana, onde exerciam atividades comerciais, no caso o de vendedoras ambulantes, a exemplo das quitandeiras e/ou como eram chamadas as “negras do tabuleiro”.

---

<sup>7</sup> Idem, p.140-141.



Assim, em São Paulo, Belém, Salvador, Rio de Janeiro e Recife, desde o século XVI, atuam “negras do tabuleiro” categoria veiculada nos documentos oficiais da administração colonial (...) <sup>8</sup>

Essa mobilidade não era somente na parte urbana, mas também nas povoações e arraiais, a exemplo de locais próximos à extração de ouro em Minas Gerais, onde elas vendiam seus quitutes, bolos, bananas, fumos, bebidas entre outros produtos, o que causava grande incômodo às autoridades colonial que as perseguiram e prendiam sob acusação de “contrabando de ouro e diamantes, prática de prostituição e ligação com os quilombos”. <sup>9</sup>

Entretanto, ao contrário da maioria das mulheres brancas, as mulheres negras exerceram vários outros tipos de atividades,

(...) na mineração, na agricultura, no trabalho doméstico, na manufatura e no comércio. Isso demonstra o seu grau de importância enquanto trabalhadora, desde o período colonial. Ela foi a primeira e, por muito tempo, a única trabalhadora. <sup>10</sup>

Do trabalho à rebelião, Dandara, Luiza Mahin, Rainha Nzinga são algumas das mulheres negras que lutaram contra a escravidão, (ROCHA, 2005). Luiza Mahin, por exemplo, entre outras insurreições, participou da Revolta dos Malês (1835 em Salvador), porém, em quais livros didáticos de História encontramos essas informações? Com certeza, não estão nestes livros que estão sob análise neste trabalho.

### **3.2 Tema 2 – Resistências, escravidão e castigos**

O ato de resistir acompanhou a vida dos negros africanos e seus descendentes antes, durante e após a escravidão.

---

<sup>8</sup> FIGUEIREDO, Luciano. O Averso da Memória: Cotidiano e Trabalho da Mulher em Minas Gerais no Século XVIII. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: EDUNB, 1993. p. 34.

<sup>9</sup> LEITE, Miriam Moreira. A Condição Feminina no Rio de Janeiro, século XIX: antologia de textos de viajantes estrangeiros. São Paulo: HUCITEC; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1984.

<sup>10</sup> Idem. p. 63.

Várias foram as maneiras de resistência, desde as violentas (homicídios, suicídios, infanticídios, abortos) até as mais sutis como é o caso do sincretismo religioso.

Entretanto, para os autores dos livros didáticos analisados, a forma de resistir dos africanos e seus descendentes em relação às opressões e imposições dos brancos está centrada somente na formação dos quilombos, e em especial ao Quilombo de Palmares.

Os conteúdos que tratam sobre o tema nos dois livros didáticos analisados praticamente são os mesmos textos. Consta-se pouquíssima diferença entre um texto e outro. Nesse caso, em ambos os livros os conteúdos são bem extensos e trazem um breve histórico (em ordem cronológica) desde a formação até a destruição do Quilombo dos Palmares.

O diferencial está no livro de **PILETTI & PILETTI** (2002), da 6ª série, no Capítulo 15 – *Relações sociais na colônia: Escravidão* – subtópico 5, denominado *Os escravos resistem: formas de luta contra a escravidão*, páginas 133, 134 e 135. Nessa passagem do livro os autores acrescentam trechos de uma peça teatral e uma letra de música de carnaval em que Zumbi (Rei de Palmares) é vinculado à idéia de liberdade para os negros.

Há também um pequeno texto adaptado do Jornal Folha de São Paulo, datado de 27/08/1995 que aborda a situação dos remanescentes de um quilombo localizado ao Norte de Goiás que tiveram suas terras invadidas por grileiros.

A intenção do texto é discutir a legalidade das terras dos quilombolas do Brasil cujo direito vem sendo violado mesmo com leis que garantem a posse de terras aos remanescentes de quilombos.

Mais em frente, após fazer um apanhado geral dos conteúdos do capítulo em foco, os autores encerram o Capítulo 15 ainda com o tema Quilombos. E numa espécie de apêndice que leva o nome de *Textos e Contextos*, os autores utilizam um texto adaptado do livro dos historiadores João José Reis e Flávio dos Santos Gomes – *Liberdade por um fio*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998. pág. 501-5, que aborda o “mapa do quilombo do Buraco do Tatu”. Esse texto é elaborado basicamente em torno do referido mapa e suas descrições cuja planta baixa original encontra-se no Arquivo Histórico Ultramarino.

Vejo duas questões positivas por parte dos autores em trabalhar o texto e a planta baixa do mapa do quilombo no livro didático. A primeira diz respeito a algumas passagens do texto que possibilita ao aluno a reflexão acerca da formação e a organização do quilombo, conforme a transcrição, a seguir.

Mapa e legenda deixam a vívida impressão de uma comunidade de fugitivos inteligentemente organizada, eficiente, bem protegida e perigosa para a ordem escravocrata. A engenharia militar, a simetria das casas, a produção de alimentos, a liderança política, a autoridade religiosa (vide “feiticeira” morta), a resistência ao ataque testemunham a presença de um inimigo superior.<sup>13</sup>

A segunda é a busca na historiografia para embasar o tema, evidenciando a importância e a responsabilidade no trato com documentos históricos, a exemplo, da planta baixa do mapa do Quilombo do Buraco do Tatu.

Porém, constata-se não só que o conteúdo está incompleto, mas também a ausência de várias situações relacionadas ao tema. A saber, o texto refere somente os negros como escravos e habitantes dos quilombos. Além disso, o texto passa a idéia de que os quilombos eram comunidades fechadas e bem distantes da sociedade, entretanto,

(...) o quilombo não era uma comunidade isolada, escondida lá em cima da montanha. Mesmo Palmares se comunicava muito com a sociedade em torno. Um outro aspecto era de escravos fugidos. Podiam ser encontrados libertos, desertores (muito comuns), índios, até brancos fugindo da justiça. Acho que devemos acrescentar também a presença em redor de grandes e pequenas cidades, além de fazendas e engenhos. O termo quilombo foi usado de negros em Salvador. Temos um alargamento da concepção de quilombos, que agora é visto com um fenômeno bem mais complexo do que antes.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> **PILETTI**, Nelson e **PILETTI**, Claudino. História & Vida Integrada – “Os Conteúdos de História Geral e História do Brasil Integrados” – 6ª série. Ed. Ática. 1ª edição. 1ª impressão, 2002. PNLD 2002 – FNDE – MEC. p. 139

<sup>14</sup> Revista Nossa História, Ano 1. nº 9, Julho, 2004. Biblioteca Nacional. RJ. Pág. 52 a 55.

A transcrição acima é parte da entrevista com o Historiador João José Reis concedida à Revista Nossa História; no momento em que ele fala sobre seu livro *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. Aliás, livro esse utilizado pelos autores do livro didático em foco.

Assim, além de ausentarem do texto didático outras formas de resistências dos africanos e seus descendentes, os autores compõem textos cujas análises possibilitam interpretações distorcidas, a exemplo, a idéia de que os africanos foram passíveis à prática escravista, como consta no livro de **PILETTI & PILETTI** (1996), da 5ª série, Capítulo 7 – *O Brasil negro*, página 76.

Quando os portugueses iniciaram o cultivo da cana-de-açúcar, tentaram escravizar o índio, mas estes se revoltaram contra a escravidão e, como conheciam bem o país, fugiam para o interior.

Os portugueses, então, partiram para a utilização do trabalho do escravo africano<sup>15</sup>

De acordo com a transcrição acima, podemos observar que os autores induzem uma interpretação de que os negros africanos, diferentemente dos índios, não se rebelaram contra a escravidão, ou seja, aceitaram pacificamente o fato de serem capturados e trazidos na condição de escravos para o Brasil.

Essa mesma idéia prossegue no subtópico 1: *Caçados como bichos, vendidos como coisas*, no qual os autores tornam a insinuar a passividade dos africanos frente à escravidão, vejamos.

Conseguir trazer os africanos para o Brasil não foi nada difícil. O comércio de escravos, que já era praticado naquela época, dava muitos lucros<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> **PILETTI**, Nelson e **PILETTI**, Claudino. História e Vida: Brasil: da Pré História à Independência, V. 1. 19 ed. São Paulo: Ática, 1996. 5ª série. p. 76.

<sup>16</sup> Idem. p. 77.

Se na introdução e no subtópico 1 o texto sugere a leitura de que os negros africanos foram escravizados sem resistências, o subtópico 2 – *A vida dos escravos* segue reafirmando a passividade dos escravos frente às agruras do sistema escravagista.

Quanto à escravidão, os autores vão buscar respostas para justificar a escravidão dos negros africanos no Brasil e isso vale para os dois livros didáticos (5ª e 6ª séries).

Em **PILETTI & PILETTI** (1996), da 5ª série, Capítulo 7 – *O Brasil Negro* - subtópico 1 – *Caçados como bichos, vendidos como coisas*, página 77, os autores dão a seguinte resposta:

Por que os colonizadores utilizaram o trabalho escravo no Brasil?  
Os colonizadores tinham por objetivo obter grandes lucros. Para conseguir isso, eles procuravam gastar o mínimo possível com aqueles que iam trabalhar em suas terras. Ora, o trabalho escravo ficava muito barato para os colonizadores, pois eles gastavam uma só vez, na hora da compra; depois não tinham de pagar salário, e as despesas com a alimentação e a vestimenta dos escravos eram muito pequenas.<sup>17</sup>

Aqui a explicação gira em torno do lucro baseado na economia com os gastos resultantes do não pagamento de salários e da contenção de despesas (alimentação e roupa) para esses trabalhadores, isto é, o baixíssimo investimento dos portugueses nesse tipo de mão-de-obra cuja resposta lhes resultou grandes lucros.

**PILETTI & PILETTI** (2002), na obra da 6ª série, Capítulo 15 – *Relações sociais na colônia: escravidão* - subtópico 1 – *Da África para a América*, páginas 129 e 130, iniciam com duas perguntas seguidas por algumas justificativas, entre elas:

Por que os colonizadores utilizaram o trabalho escravo na colônia americana? Por que eles preferiram os africanos aos indígenas?  
Para essas perguntas existem muitas respostas possíveis. Em primeiro lugar, nos moldes implantados pelos portugueses (grandes

---

<sup>17</sup> Idem.p.77.

propriedades voltadas para exportação), o cultivo de cana-de-açúcar era uma atividade que exigia um grande número de trabalhadores.<sup>18</sup>

Essa justificativa que argumenta a favor do modelo implantado pelos portugueses baseado nas “grandes propriedades voltadas para a exportação” mereceria uma careação mais cuidadosa, como está posto nesse caso em que a cultura da cana-de-açúcar exigia um grande contingente de mão-de-obra, daí a preferência pelo serviço do escravo africano.

Entendo que para dar conta dessa afirmação, precisaria levantar, relacionar e apresentar o número de indígenas naquele contexto a fim de analisar se a opção pelos negros realmente foi porque não tinha população nativa suficiente para a demanda de trabalho com a cana-de-açúcar como sugere o texto transcrito acima.

Entretanto, nos dois livros didáticos analisados as justificativas estão voltadas somente para a questão da economia. Nesse caso, os autores não levam em conta outros fatores que também permeavam a escravidão dos negros africanos, dentre as quais, a relação de poder que envolvia os senhores escravocratas e a justificativa da inferioridade dos negros perante aos brancos.

É interessante acrescentar que uma questão bastante importante e que não está contemplada em nenhuma das obras didáticas analisadas nesta pesquisa é a escravidão ainda no continente africano.

Para tratar do assunto, vale observar que a prática da escravidão esteve presente em várias sociedades e em diferentes momentos da história da humanidade. Na África, a escravidão já existia bem antes da chegada dos europeus àquele continente (final do século XV). Entretanto, pesquisadores do assunto marcam bem as diferenças da escravidão no continente africano antes e depois dos mercadores europeus.

Para muitos especialistas, na África, no período pré-colonial africano, a escravidão além de atender várias finalidades, também tinha significados bem diferentes da escravidão voltado à comercialização dos seres humanos:

---

<sup>18</sup> **PILETTI**, Nelson e **PILETTI**, Claudino. História & Vida Integrada – “Os Conteúdos de História Geral e História do Brasil Integrados” – 6ª série. Ed. Ática. 1ª edição. 1ª impressão, 2002. PNLD 2002 – FNDE – MEC. p.129.

(...) por aquela época, o que havia era um sistema interno, cuja configuração não se pode identificar, propriamente, como uma forma de exploração do trabalho, seria uma escravidão não devidamente institucionalizada. Na escravidão interna pré-colonial africana, as pessoas eram transformadas em escravos por punição de algum crime, ou por dívida (fornecendo a penhora humana). Alguns identificam essa prática (diferente da escravidão convencional) como escravidão de linhagem, também chamada de escravidão doméstica ou de parentesco. Esse tipo contraditório de escravidão pode ser considerado uma forma menos agressiva de escravidão, pois os escravos poderiam ter acesso à terra, enquanto meio de produção, poderiam casar-se com pessoas livres e algumas vezes, eram considerados como membros da família de seu proprietário.<sup>19</sup>

Destarte, um outro sentido para escravidão negra se formulou quando da chegada dos europeus à África (século XV). Neste período, a Europa estava em plena fase de expansão pelo mundo afora. Foi no calor desse momento que o sistema escravagista (já voltado à comercialização) passa a adquirir contornos raciais (afinal tinha que construir argumentos que justificassem a escravidão negra). E assim, o negro africano é levado para as Américas na condição de escravo, mas jamais sem antes resistir e lutar por sua liberdade.

Entendo que seria bem mais interessante a fim de equilibrar as reflexões acerca da escravidão se o livro didático trouxesse uma abordagem contextual sobre a África e os africanos ainda naquele continente, abarcando suas crenças, valores, cultura, organização social, econômica, política e claro, as várias formas de resistência. Isso permitiria outros entendimentos sobre o sistema escravista, escravidão e o escravo negro na África e posteriormente no Brasil. Sem dúvida, isso abriria uma possibilidade para amenizar e/ou minimizar o preconceito e as construções negativas em torno da população negra, cujos estereótipos ainda ligados à escravidão pairam em nossos cotidianos.

---

<sup>19</sup> **SOUZA**, Talita Batista Amaral de. Escravidão interna na África antes do tráfico negreiro. Vértices. Ano 5. nº 2. Maio/Agosto 2003, CEFET. Goytacazes, Rio de Janeiro. p.135.

Dessa forma, sem a intenção de fazer uma longa abordagem sobre a escravidão africana, chamo à tona algumas argumentações úteis a fim de sanar essa miopia ideológica de que os negros africanos e seus descendentes deixaram escravizar facilmente pelos brancos.

A saber, ainda em solo africano, os negros se opuseram à escravidão ao ponto de matar ou morrer, conforme relatos.

Mas a crônica das primeiras investidas escravistas registra também, é evidente, sérios reveses para os portugueses: D. Francisco de Almeida morto na atual África do Sul, Lopes Ferreira trucidado no Congo por “negros panzelungos” e Fernão Darvelos assassinado no Rio Longa, no Dongo (Almeida, 1978:91, 99 e 138), são apenas alguns casos de traficantes portugueses que, juntamente com centenas de comandados, sucumbiram na primeira metade do século XVI diante da resistência banta à escravidão.<sup>20</sup>

Assim, a resistência dos negros frente à escravidão já vem de solo africano. As respostas às brutalidades dos europeus traduziram-se nas várias maneiras que os negros africanos encontraram a fim de resistir à captura e à escravidão. De acordo com Kizerbo (1972),

Muito rapidamente, porém, e desde o fim do século XIX, os africanos se aperceberam de que aqueles estrangeiros não eram como os outros. Vai assim a resistência tomar as suas raízes na consciência de um perigo mortal para as colectividades africanas. Surgirá ela, de início, da reação dos chefes ou das minorias, que viam na intrusão européia uma ameaça para os seus privilégios. Era como que um gesto do instinto de conservação. Depois, perante a instalação do sistema colonial, com suas humilhações e, por vezes, os seus crimes, despertará uma resistência em geral mais popular, que tomará as formas mais variadas, desde a fuga até a sublevação armada. Esta resistência, menos espetacular e menos conhecida do que a primeira, é, no entanto, o mais belo testemunho de vitalidade, ao passo que a primeira era sobretudo reflexa. Por toda a parte defenderam os



africanos o seu solo e com frequência palmo a palmo. É por milhares que temos de contar os combates que travaram. É por milhares que temos de contar aqueles que se mataram pelas próprias mãos, de preferência a sobreviverem à perda da liberdade. É por centenas de milhares que temos de contar as vítimas. O período Colonial é com frequência chamado pelos negros “o tempo de forças”. Foi, na verdade, pela força, pela coerção e pela violência física que se estabeleceu este regime.<sup>21</sup>

Minha intenção com essa abordagem é apenas apresentar que a prática da escravidão existia na África, assim como em outras civilizações, porém, o sistema escravista tomou outro sentido para os africanos quando os europeus levaram para África uma idéia diferenciada sobre a escravidão – nesse caso, aquela voltada essencialmente à comercialização de seres humanos com vistas a grandes lucros.

Já no que tange à questão dos castigos, nos dois livros didáticos analisados os textos que tratam sobre os castigos dispensados aos negros contém as mesmas palavras, logo as mesmas idéias. Assim, após descreverem o árduo cotidiano dos escravos na lida nos canaviais e nos engenhos de cana-de-açúcar, os autores apresentam um rol dos principais tipos de castigos aplicados aos escravos “indisciplinados”.

*Os escravos viviam e trabalhavam sempre vigiados pelos capatazes e feitores. Os castigos para qualquer falta, mesmo as mais leves, como chupar um pedaço de cana, eram muito severos. Entre os castigos aplicados aos escravos podemos citar os seguintes:*

- Tronco – os negros eram presos pelas canelas em pequenas aberturas existentes entre duas vigas de madeira; ficavam horas e, às vezes, dias imobilizados, o que provocava inchaço das pernas, formigamento e fortes dores;

---

<sup>20</sup> Idem. p.135.

<sup>21</sup> **KI-ZERBO**, Joseph. História da África Negra II. Publicações Europa – América. Tradução de Américo de Carvalho. Haïter, Paris, 1972. p. 85-86.

- Bacalhau – espécie de chicote de couro cru, que rasgava a pele; muitas vezes os feitores passavam sal nos ferimentos, tornando a dor ainda maior;
- Vira-mundo – instrumento de ferro que prendia mãos e pés;
- Gargalheira – colar de ferro com várias hastes em forma de gancho.

Outros castigos também aplicados, quando as faltas eram consideradas mais graves, eram a castração, a amputação dos seios, a quebra de dentes com martelo e, em alguns casos, o emparedamento vivo, isto é, o escravo era fechado vivo uma parede.

Quando fugiam, os escravos eram caçados pelos capitães-do-mato, especialistas em perseguir e capturar escravos. O capitão-do-mato recebia certa quantia por escravo que capturava e devolvia ao senhor.<sup>22</sup>

Bem, todos sabemos sobre as atrocidades cometidas com os escravos negros, seja através dos relatos, documentos históricos, livro didático, novelas, filmes entre tantas outras informações em torno do tema. Em algum momento de nossas vidas tivemos contato com informações que relatam o sofrimento dos negros nos tumbeiros, nos cativeiros, nos eitos e principalmente com os vários tipos de castigos sofridos por eles.

Não se pode abolir essas informações porque os fatos realmente aconteceram e estão registrados na história dos negros do Brasil. Entretanto, essas informações não podem e nem devem ser as mais importantes na história desses indivíduos. Além da dor, do sangue, do chicote ou do castigo, é importante evidenciar o esforço e a capacidade desses seres humanos em criar e recriar condições e estratégias para sobreviverem em meio à crueza de suas vidas escravizadas. É interessante fazer prevalecer muitas outras passagens no cotidiano dessas pessoas como, dignidade, honra, persistência e acima de tudo a luta por dias mais amenos, menos sofridos, em prol da liberdade tão almejada.

Saber das suas dores nos faz ter a memória do sentido e significado de liberdade para eles, mas, revive-las repetidamente não ajuda a elevar a auto-estima dos alunos e alunas negros que se deparam com imagens e relatos de humilhação e

---

<sup>22</sup> **PILETTI**, Nelson e **PILETTI**, Claudino. *Op cit.* 1996. p.79-80.

sofrimento de seus iguais, a exemplo dos textos e ilustrações massificantes contidos nos livros didáticos de História, como destes em análise.

Contudo, não é o sangue, não é o banzo, muito menos a dor que encobre o sorriso, o canto, a dança, a fé, a crença, a solidariedade e a esperança dos escravos negros e seus descendentes. A sombra que persiste está nos estereótipos criados em torno do negro, através do chicote, do tronco, da gargalheira, do castigo, da cachaça, da preguiça, da lacividade, da humilhação!

Os estereótipos são pontes para o preconceito e discriminação e são também pontes para a baixa estima e evasão escolar das crianças negras que sentem na pele, na mente e no coração a dor da ausência de uma referência positiva de seus antepassados.

A historiografia e as ciências sociais estão bem avançadas nos estudos e pesquisas sobre o cotidiano dos negros africanos e seus descendentes. Dessa forma, qual a razão dos autores dos livros didáticos persistirem em apresentar velhas representações? Ou ainda deixar pairar o silêncio no momento em que se poderia revelar experiências da mais pura beleza e prova de dignidade como é o caso dos laços de solidariedade entre os escravos?

Contribuiria bem mais para auto-estima e referência positiva para as alunas e alunos negros se as ilustrações e os conteúdos abordados nos livros didáticos apresentassem personagens negros que lutaram pela liberdade e ascensão social do seu povo; as várias formas de resistência; as irmandades negras; os escravos negros (soldados) enviados para as guerras; os milhares de homens e mulheres negros anônimos pela História que em atos de bravura, resistência e coragem conseguiram de alguma forma contribuir para as mudanças no trato e nas Leis em torno dos escravos.

Enfim, é preciso transcender a imagem do tronco e do castigo! É urgente parar de reafirmar a humilhação dos negros e seus descendentes e para isso os livros didáticos de História também têm o papel de promover uma mudança em direção a um novo olhar sobre a história dos negros africanos e seus descendentes. Sem dúvida, seria uma das mais valiosas maneiras para formar uma cultura de paz, minimizando estereótipos, preconceitos e discriminação ainda bastante presente em nosso cotidiano.

E uma das formas propícias para auxiliar a inverter essa visão estereotipada é exatamente a visibilidade das diferenças das práticas culturais. Nesse caso, a dos negros africanos.

Neste momento, não tenho a intenção de entrar no mérito da discussão sobre a exaltação da diferença e os discursos ideológicos que a acompanham no que diz respeito à construção de uma identidade positiva e/ou negativa de um povo. Porém, gostaria apenas de registrar o quão é importante apresentar elementos que fazem a diferença entre uma cultura e outra (a língua, a roupa, os hábitos, os costumes, a religião, a dança, a culinária, a visão de mundo etc.), a fim de que os alunos e docentes possam (re)conhecê-las para, então, respeitá-las.

Mas para isso se faz necessário primeiramente oportunizar a visibilidade desses conhecimentos, incluindo-os nos conteúdos dos livros didáticos de forma que os textos sejam desprovidos de tendências estereotipantes sobre “aquilo” que os autores dos livros julgam lhes ser diferentes, pois a ausência e o silêncio sobre as práticas culturais de um povo podem significar a negação e a exclusão dos mesmos.

### **3.3 Tema 3 – Questão Étnica: origens dos escravos negros**

Nos dois livros didáticos analisados constata-se uma grande dificuldade nas descrições das origens étnicas dos negros africanos trazidos na condição de escravos para o Brasil.

No livro de **PILETTI & PILETTI** (1996), da 5ª série, sequer há indícios de quais regiões foram trazidos os escravos, muito menos de quais etnias estes faziam parte. As únicas aproximações sobre o assunto estão colocadas no texto somente para expor que nas senzalas co-habitavam escravos de regiões e culturas diferentes, mas não cita nenhuma etnia africana, vide Capítulo 6 – *A sociedade* – sub-tópico 2 – *Sociedade Açucareira*, página 69.

Na mesma senzala viviam escravos vindos de regiões diferentes da África, com costumes diferentes, com tradições diferentes, com religiões diferentes.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> **PILETTI**, Nelson e **PILETTI**, Claudino. *Op cit.* 1996. p.69.

Não mencionar e não diferir as etnias é como colocá-las todas em um grande caldeirão, a fim de diluí-las para formar uma só massa homogênea.

De certa maneira, isso dificulta e muito a percepção, o reconhecimento e o entendimento sobre as diferenças étnicas, principalmente quando estas fazem parte de um mesmo continente, como é o caso da África.

Para Costa e Silva,

Nenhum de nós confunde um imigrante italiano com um alemão, nem os papéis distintos que exerceram os que chegaram na metade do século XIX, os que desembarcaram no fim daquele século e que para cá vieram no primeiro terço do século XX, nem tampouco a diferença de modos de vida e de atuação social entre os que se instalaram em grandes colônias coesas e os que passaram a residir em áreas onde predominavam outros grupos e mais rapidamente com eles se mesclaram. Mesmo nesse último caso, não temos, contudo, dificuldade em distinguir entre as heranças alemãs e italianas. O mesmo deveríamos ser capazes de fazer em relação a um congo, a um teque, a um vili, a um gã, a um ondo e a um ijexá.<sup>24</sup>

A reflexão do pesquisador Costa e Silva nos ajuda a puxar da memória algumas falas que ouvimos ou escritos que lemos sobre a África e os africanos de forma bem generalizada, isto é, muitas vezes quem fala ou escreve sobre, não toma o cuidado em delimitar e diferir as etnias africanas, como se todos os africanos co-habitassem num grande continente homogêneo e todos fossem iguais no seu modo de falar, pensar, agir, viver, envelhecer e morrer, ou seja, como se todos os africanos vivessem de uma só forma e tivessem a mesma cultura.

Entretanto, diferentemente é comum ouvirmos “o calabrês, o siciliano, o trentino” para designar alguns dos grupos étnicos italianos. E quando isso ocorre é exatamente para demarcar e reafirmar suas diferenças culturais, pois para citá-las dessa maneira é porque previamente essas diferenças já são (re)conhecidas e aceitas.

---

<sup>24</sup> **SILVA**, Alberto da Costa e. Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Ed. UFRJ, 2003. p. 80.

Já na obra de **PILETTI & PILETTI** (2002), da 6ª série, no Capítulo 15 – *Relações sociais na colônia: Escravidão*, sub-tópico 2 – *Origem dos escravos*, página 131, os autores colocam que os escravos trazidos para o Brasil eram provenientes das etnias bantos e sudaneses. Nas palavras dos autores,

A maioria dos africanos trazidos à colônia portuguesa como escravos pertencia a dois grandes grupos étnicos: os bantos, originários de Angola, Moçambique e Congo, e que se tornaram mais numerosos no Centro-Sul e no Nordeste; e os sudaneses, provenientes da Guiné, da Nigéria e da Costa do Ouro, e que foram levados principalmente para a região da Bahia.<sup>25</sup>

De fato, os africanos provenientes das etnias bantos e sudaneses foram trazidos para o Brasil em larga escala, porém, várias outras etnias africanas aqui desembarcaram dos navios negreiros, assim,

(...) uma área de predomínio banto como a província do Rio de Janeiro presenciou, durante cinco décadas, o crescimento numérico dos chamados minas: não somente iorubas, mas também fons, hauçás, gás, guns, evés, baribas, fantes, bornus, nupes, grunces, mahis e mandigas.<sup>26</sup>

Os escravos africanos assistiam, por isso, à repetida chegada de novas pessoas do outro lado do mar e, de quando em quando, de área próxima à de sua origem, fosse ele andongo, congo, mahi, hauçá, ijexá, mandinga, ovimbundo ou queto. A importação continuada de escravos fazia com que a África reinjetasse permanentemente a sua gente e, com ela, os seus valores no Brasil. O processo de acomodação cultural do africano era, assim, continuamente interrompido. Em vez de render-se de todo à maneira de viver do branco, um ijebo escravizado fortalecia-se em suas crenças e em seus costumes a cada desembarque de um navio vindo de Lagos, e enriquecia-se ao contato com africanos de outras origens.<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> **PILETTI**, Nelson e **PILETTI**, Claudino. *Op cit.* 2002. p.131.

<sup>26</sup> **SILVA**, *Op Cit.* 2003. p.182.

<sup>27</sup> Idem. p.158.

Tais informações são de suma importância e não poderiam ficar de fora dos textos dos livros didáticos, pois, cada uma dessas etnias trouxe alguma diferença: a língua, o costume, a vestimenta entre outros hábitos que as diferiam culturalmente.

Acontece que essas diferenças repercutiram significativamente na formação da cultura brasileira, isto é, essa mescla, fruto dos vários elementos que compõem os aspectos culturais do Brasil, provém exatamente da contribuição das várias etnias aqui instaladas, em particular as africanas.

De acordo com o pesquisador Costa e Silva,

O africano justapôs ou superpôs as suas formas culturais à que provinham da Europa. Na música, nas danças, na culinária, na casa e no arruado dos bairros populares.<sup>28</sup>

Enfim, para entender a cultura brasileira é preciso reconhecer que sua formação agrega componentes das diversas etnias africanas, das várias nações indígenas e é claro, das etnias portuguesa, espanhola, italiana, alemã, entre outras, pois é muito comum encontrarmos em algumas de nossas literaturas e livros didáticos de História que a cultura brasileira é formada pela contribuição do “elemento branco, negro e indígena”, e assim, sequer menciona os diferentes grupos étnicos e conseqüentemente suas diferenças culturais.

Ainda na obra **PILETTI & PILETTI** (2002), da 6ª série, após referenciar os bantos e sudaneses como as principais origens étnicas dos escravos, os autores tecem em breves linhas algumas das diferenças culturais entre os dois grupos étnicos e suas influências na colônia portuguesa, conforme observamos no excerto, a seguir.

Os bantos, por serem mais numerosos, acabaram influenciando muitos aspectos da vida colonial. Politeístas, cultuavam os espíritos bons e os espíritos maus, representados em estatuetas de madeira ou marfim.

---

<sup>28</sup> Idem. p. 163.

Entre os sudaneses, que se caracterizavam por sua elevada estatura, destacaram-se os maometanos, oriundos da Guiné. Destes, sobressaíram os haussás, que se concentraram na Bahia.<sup>29</sup>

Embora os autores citem duas etnias africanas trazidas para o Brasil, as informações estão apresentadas de forma incompleta, vaga e distorcida, pois se a intenção dos autores tem como foco apresentar as diferenças culturais dos bantos e sudaneses e suas influências na cultura “da vida colonial” e por consequência na vida do povo brasileiro, o objetivo distanciou-se do esperado, pois como está posto no texto, a cultura dos bantos reduz-se apenas na crença religiosa. Em relação aos sudaneses os autores limitaram-se em caracterizá-los pela estatura física e mencionarem sua crença: maometanos. Porém, não há nenhuma explicação do que vem ser maometanos, em que acreditam e o que lhes difere de outras crenças religiosas.

As abordagens dos autores utilizadas para diferir um grupo étnico do outro são insuficientes para compor e formar um pensamento sobre as etnias africanas que desembarcaram dos navios negreiros aqui no Brasil. Há outras abordagens que enriqueceriam significativamente os conteúdos dos livros didáticos em foco. Algumas dessas abordagens constam na sequência do corpo deste texto.

Sem dúvida, uma das abordagens que não poderia ficar de fora, diz respeito ao choque cultural sofrido pelos africanos no Brasil.

### **3.4 Tema 4 – Cultura e Religião**

Abordar aspectos culturais africanos é um dos temas mais apropriados para apresentar as várias formas de resistências dos africanos frente ao processo de aculturação decorrente das imposições da cultura do dominador. Nesse caso, vejamos que tipo de abordagens os autores fazem sobre o assunto nos dois livros didáticos analisados.

Em **PILETTI & PILETTI** (1996), da 5ª série, o tema está assentado no Capítulo 7 – *O Brasil Negro* – Sub-tópico 3 – *A destruição dos costumes africanos*,

---

<sup>29</sup> **PILETTI**, Nelson e **PILETTI**, Claudino. *Op cit.* 1996. p.131.



página 81. Já de início, o título desse sub-tópico revela duas posições que desfavorecem a visão positiva da cultura africana.

Primeiro, os autores colocam que as práticas culturais africanas foram destruídas sem antes mesmo apresentá-las, isto é, não há descrições sobre os aspectos culturais africanos (língua, religião, vestimentas, culinária etc.), mas consta que foram destruídas e substituídas pela cultura dos brancos:

- em lugar dos alimentos com os quais estavam acostumados na África, os africanos eram obrigados a engolir a comida que o senhor lhes dava;
- em lugar de suas vestes tradicionais, ou de nenhuma veste, os africanos eram obrigados a vestir grossos panos de algodão;
- em lugar do trabalho livre, o trabalho escravo, de sol a sol, controlado pelo feitor, que castigava severamente qualquer falta;
- em lugar da vida familiar e tribal da África, a vida coletiva da senzala: uma habitação sem divisões, abafada, quase sem janelas;
- em lugar de suas religiões africanas, a religião católica, com missas, batizados, casamentos e outros rituais impostos pelo padre capelão do engenho.<sup>30</sup>

A ausência da descrição dificulta pensar como eram então as manifestações culturais africanas antes da dominação de seu povo e se realmente essa cultura fora destruída como os autores colocam no texto.

Se houve destruição, como explicar o sincretismo religioso a exemplo das religiões de matriz africana e o catolicismo? O que dizer das várias palavras em nosso idioma oriundas do vocabulário africano?

Esses são apenas alguns exemplos, há muitos outros elementos da cultura negro-africana que fazem parte da cultura brasileira. Isso é sinal que não houve destruição ou “substituição total” das práticas culturais africanas no Brasil.

Dessa forma, parece haver uma dificuldade por parte dos autores em expressar que a cultura brasileira é formada também pela contribuição das manifestações culturais negro africanas, o que me leva a deduzir que há uma negação ao invés do reconhecimento dos elementos culturais africanos que integram a cultura brasileira.

Em segundo lugar, o texto induz a leitura de que ao serem trazidos para o Brasil, os negros africanos não fizeram muito esforço para manter suas práticas culturais, aceitando sem resistência e pacificamente a destruição de sua cultura que foi substituída pela cultura européia, vejamos as transcrições dos pequenos trechos do livro que aponta essa reflexão:

*Chegando à propriedade do novo senhor, os africanos eram forçados a abandonar seus costumes e adotar os costumes impostos pelo seu dono. A muito custo conseguiam manter alguma tradição: dança, algumas palavras de sua língua etc.*

*Enfim, de um momento para outro, os africanos que chegavam ao Brasil eram obrigados a modificar totalmente seu modo de vida, seus costumes (...).*<sup>31</sup>

Sendo assim, além de o texto trazer indícios de uma escrita que tende à negação dos elementos culturais africanos, também não expressa o reconhecimento que houve, sim, resistência por parte dos negros africanos frente às imposições da cultura européia à sua cultura.

Prova disso são os vários elementos culturais africanos presentes na cultura brasileira. Aliás, a idéia que os autores têm sobre resistência está ligada somente à formação dos quilombos, em particular ao de Palmares.

Nada diferente são as abordagens que constam no livro didático de **PILETTI & PILETTI** (2002), da 6ª série. Nesse livro, o tema está centrado no Capítulo 15 – *Relações sociais na colônia: Escravidão*, sub-tópico 4 – *Conflitos culturais*, páginas 132 e 133.

---

<sup>30</sup> Idem. p.131.

<sup>31</sup> Idem. p.81.

Analisando o título do sub-tópico “*Conflitos culturais*”, podemos argumentar que, a palavra conflito nos remete pensar em embate, combate, luta, oposição, choque, guerra. Em oposição a tudo isso, também podemos pensar em resistência, ou seja, num conflito pode haver um embate, uma imposição, mas pode haver também maneiras de não aceitar o que está sendo imposto, neste caso pode haver resistências.

Para esse caso, o texto revela duas situações: em primeiro lugar, diz respeito à contradição dos autores quando estes sugerem que não houve resistências por parte dos africanos em relação às imposições dos europeus sobre as manifestações culturais africanas; entretanto, ainda no mesmo texto, os autores assumem que houve sim uma continuidade e/ou permanência de elementos culturais negro africanas no Brasil. Apenas para chamar atenção da dubiedade dos autores, vale questionar: como pode uma cultura ter permanência se esta foi estirpada de seu povo?

Em segundo, o texto revela também a dificuldade dos autores em interpretar e/ou aceitar a permanência de manifestações culturais africanas como uma forma de resistência, isto é, mesmo com todas as dificuldades, os africanos conseguiram preservar muitos elementos de sua cultura aqui no Brasil.

Abaixo segue as transcrições sobre o assunto cujos textos são exatamente os mesmos que constam nos livros didáticos de 5ª séries e 6ª séries, vejamos.

Chegando à propriedade, os africanos eram forçados a abandonar grande parte de seus costumes e a adotar os hábitos impostos pelo seu dono. Entretanto, eles conseguiram manter muitas das suas tradições: danças, palavras de sua língua, religião, etc.<sup>32</sup>

No trecho acima, Pilleti e Pilleti admitem que os africanos mantiveram e/ou preservaram “alguns” dos seus elementos culturais aqui no Brasil, embora esses mesmos autores não apresentem como e/ou de que maneira os africanos conseguiram preservá-las. Ainda circundando o assunto, é também semelhante ao livro didático para 5ª série a idéia de que os escravos aceitaram passivamente as imposições culturais dos europeus. Na transcrição abaixo as palavras são as mesmas utilizadas para os dois livros (5ª e 6ª série).

---

<sup>32</sup> **PILETTI**, Nelson e **PILETTI**, Claudino. *Op cit.* 2002. PNLD 2002. p.131.

Na seqüência dos conteúdos, os autores novamente entram em contradição ao colocarem que elementos da cultura africana, a exemplo da língua e da religião foram substituídos por elementos da cultura européia, conforme a transcrição:

*Em geral, o que acontecia era:*

*(...) em lugar de sua língua nativa, eram obrigados a aprender o linguajar local; (...)*

*(...) em lugar de suas religiões africanas, a religião católica, com missas, batizados, casamentos e outros rituais impostos pelo padre-capelão do engenho.* <sup>33</sup>

Diante da argumentação acima como explicar a permanência das religiões de matriz africana, a exemplo do candomblé e da umbanda até hoje em nossa sociedade? De que maneiras conseguiram resistir frente às imposições e perseguições da elite branca e da igreja? Como explicar as várias palavras e termos oriundos da língua africana na cultura brasileira?

Apenas para ilustrar, seguem algumas palavras originárias de algumas etnias africanas no vocabulário brasileiro: bagunça, angu, banguela, beleléu, berimbau, borocoxô, cabaça, cachimbo, caçula, cafuné, canjica, cantiga, carimbo, cochilo, dengosa, encabulado, fubá, fuxico, gangorra, ginga, inhaca, jiló, jagunço, maracutaia, marimbondo, maxixe, minhoca, mocotó, moleque, moqueca, orixá, perrengue, quiabo, quindim, quitanda, samba, sunga, tanga, tipóia, urucubaca, vatapá, xaxado, xodó, zabumba, zangar etc. (SOUZA, 2006).

Eis com isso a importância de aplicar uma boa revisão historiográfica nos textos dos livros didáticos de história, pois a historiografia brasileira há tempos dispõe de volumes significativos e variados de estudos e pesquisas em torno da escravidão, além das fontes documentais tais como litografias e relatos de viajantes que aqui passaram séculos atrás que além de apresentar suas impressões sobre o Brasil, revelam situações e fenômenos históricos antes não imaginados.

---

<sup>33</sup> Idem.p.131

A revisão dos conteúdos dos livros didáticos não apenas altera os escritos, mas pode provoca profundas reflexões e mudanças no entendimento sobre determinados assuntos. Um exemplo é a inegável contribuição dos elementos culturais africanos para formação sócio-cultural do Brasil, entretanto, os autores dos livros didáticos analisados nesta pesquisa, preferem anulá-las, nomeando-as de “*A destruição dos costumes africanos*” e “*Conflitos culturais*” (livros de 5ª e 6ª séries, respectivamente).

Um bom motivo para refletir sobre o assunto é a possibilidade de os negros africanos encontrarem no Brasil alguns elementos semelhantes ou parecidos com os que dispunham na África, a exemplo da vegetação e da alimentação. Isso pode traduzir na leitura de que o choque ou “conflito cultural” seria um pouco menor àquele apontado pelos autores dos livros didáticos de História que estão sob análise nesta pesquisa.

De qualquer forma, isso não anula as dificuldades que os africanos enfrentaram até acomodarem-se em uma terra distante da sua cujos hábitos e costumes lhes eram diferentes. Mas também é provável que essas e outras semelhanças pudessem amenizar a estranheza dos africanos em relação aos costumes e aos locais para onde foram levados, minimizando assim, “esses grandes conflitos culturais” e/ou “a destruição dos costumes africanos” (como consta nos livros didáticos em foco). Nesse sentido, Costa e Silva observa que,

Escravos, libertos, emancipados ou livres, poucos estranhariam as paisagens brasileiras, porque muitas vezes semelhantes às que tinham deixado na África e que se haviam tornado ainda mais parecidas, graças à circulação entre o Índico e o Atlântico de numerosas espécies vegetais, como a mandioca, o tabaco, a maconha, o caju e a jaca. Por isso, vir da África para o Brasil era como atravessar um largo rio.<sup>34</sup>

Como nos coloca o pesquisador Costa e Silva (*op. cit.*), além de algumas semelhanças nas paisagens africanas e brasileiras, havia também um intercâmbio de produtos entre o Brasil e a África. Essa “constatação” nos ajuda a exemplificar alguns

---

<sup>34</sup> SILVA. *Op cit.* p. 157.

dentre tantos outros elementos culturais aglutinados entre a cultura africana, indígena e européia - que juntas compõem a formação cultural do Brasil.

Sendo assim, não é possível dizer que os africanos tiveram seus costumes e hábitos destruídos. Ao contrário disso, vale dizer que a permanência dos elementos culturais significa a resistência dos africanos em relação ao total domínio dos europeus.

Assim, os africanos e seus descendentes criaram várias estratégias e códigos a fim de resistir às opressões dos brancos, um dos belos exemplos está na religião.

Atualmente, embora haja uma vasta literatura, estudos e pesquisas sobre as religiões africanas, parece que isso ainda não é suficiente para diminuir a discriminação em torno dessas religiões. É um assunto que não pode passar em branco, muito menos aceitar distorções nas palavras e nos conteúdos que compõem os textos que dizem respeito às religiões africanas.

É importante lembrar que a sala de aula é um ambiente plural. Sendo assim, agrega alunos de diferentes culturas, logo de diferentes religiões. Portanto, dentro de uma mesma sala de aula podemos encontrar alunos(as) que seguem a religião do candomblé, do judaísmo, dos evangélicos, dos umbandistas, dos kardecistas, dos católicos, dos muçulmanos entre outras ou não seguem nenhuma religião.

Por isso também, é importante apresentar de forma cuidadosa esse tema, caso contrário, o docente pode estar contribuindo para criar estigmas e estereótipos em torno da crença, logo, de um elemento que faz parte da cultura de um povo.

No caso das religiões de matriz africana ainda lhes são muito comuns os estereótipos negativos, a exemplo, o Candomblé e a Umbanda sofrem preconceitos decorrentes da falta de conhecimento e da veiculação de forma correta das informações sobre o assunto.

É muito comum um aluno que segue uma religião africana não se sentir seguro para expressar sua religiosidade, exatamente pelo preconceito. O assunto parece ainda ser velado nos conteúdos dos textos didáticos e quando há algum comentário sobre, está numa apresentação bem generalizada que não cria condições que possibilite uma visão positiva sobre o assunto.

Nesse caso, vejamos, a seguir, o que os livros didáticos de História analisados trazem sobre o tema.

No livro de **PILETTI & PILETTI** (1996), da 5ª série, o tema localizado no Capítulo 12 – *A cultura no Brasil colonial*, no sub-tópico 1 – *Cultura espontânea: Contribuições do negro*, página 118, inicia com o seguinte parágrafo:

Embora fossem obrigados a seguir a religião católica, os negros não deixavam de lado seus rituais. Dessa forma, as crenças religiosas africanas misturavam-se como catolicismo, formando o que se chama de sincretismo religioso.

Muitas divindades negras, os orixás, foram identificados com os santos católicos: Oxalá, pai dos orixás, foi identificado com Nosso Senhor do Bonfim; Xangô, protetor contra os trovões e tempestades, passou a ser identificado com Santo Antônio ou São João; Ogum é São Jorge; Iemanjá é Nossa Senhora da Conceição etc. Essas divindades africanas continuam sendo homenageadas nos terreiros (loais onde são praticadas as religiões de origem africana, como a umbanda e o candomblé), em muitas cidades do Brasil, principalmente na Bahia.

Algumas festas homenageiam ao mesmo tempo divindades africanas e santos católicos: em 1º de janeiro homenageia-se Nosso Senhor do Bonfim e Oxalá; em 8 de dezembro festeja-se Nossa Senhora da Conceição e Iemanjá.<sup>35</sup>

Na transcrição acima, os autores apenas enfatizam o sincretismo<sup>36</sup> entre as religiões africanas e o catolicismo, porém não abordam o porquê desse sincretismo. Uma outra questão igualmente importante e que está ausente dos textos dos livros didáticos em foco é o fato de que por muito tempo as religiões africanas foram severamente perseguidas, em particular, no Brasil até meados do século XX. Muitas casas de umbanda e candomblé foram fechadas, derrubadas, interditadas pela polícia. Em outras palavras, já vem de muito tempo os relatos de intolerância sobre as religiões de matriz africana, (não só no Brasil, mas também na África).

---

<sup>35</sup> **PILETTI**, Nelson e **PILETTI**, Claudino. Op cit. 1996. p. 118.

<sup>36</sup> Nessa pesquisa, a expressão sincretismo está ligada ao resultado e/ou produto proveniente da interação/mescla de diferentes culturas.

De acordo com Marina de Mello e Souza, especialista na área de cultura africana e afro-brasileira, as práticas religiosas africanas já eram repreendidas pelos europeus, em especial, os portugueses, ainda em solo africano.

Além do comércio e exploração colonial, os portugueses tinham por “missão” propagar/disseminar o cristianismo (levar a mensagem de Cristo aos não cristãos); isto é, a idéia era converter ao catolicismo os povos pagãos para que estes através do cristianismo pudessem “salvar suas almas”.

Ainda sobre o tema, Alencastro (2000), coloca que:

(...) o clero professa no Brasil a doutrina difundida pela bula *Romanus Pontifex* (1455). Tolerava-se a escravidão na medida em que ela facilitava a catequese. Arrancados das brenhas do paganismo, os negros teriam suas almas salvas no ambiente cristão da metrópole e dos enclaves ultramarinos.<sup>37</sup>

É importante colocar que o contato dos portugueses com os chefes africanos que tinha por objetivo o comércio, (a exemplo do cobre e escravos), *estabeleceu uma política de proximidade entre portugueses e alguns reinos africanos, como foi o caso do Congo*. Esse fator facilitou a conversão e adoção de hábitos ligados ao catolicismo de grupos africanos, inclusive os escravos trazidos para o Brasil. (SOUZA, 2006).

Apesar de alguns povos africanos terem sido convertidos ao catolicismo, houve também resistências frente a essa prática. Para exemplificar, Souza (2006) cita que um dos filhos do rei congolês Nzinga Kuvu que com o apoio dos sacerdotes tradicionais, não mais aceitavam as alianças com os portugueses. Neste caso, *estes queriam distância dos estrangeiros brancos e da nova religião que eles traziam*.

Para os europeus, as práticas religiosas africanas eram associadas à feitiçaria e a ritos demoníacos e sob essa alegação, os adeptos das religiões africanas eram perseguidos, denunciados e condenados pelo Tribunal da Inquisição. O condenado podia ser torturado e aprisionado por muitos anos, como é o caso de Luzia Pinta:

---

<sup>37</sup> **ALENCASTRO**, Luiz Felipe de. A Formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p.159.



*A angolana Luzia Pinta foi uma liberta denunciada à Inquisição em 1740 por realizar ritos elaborados, em frente a um altar e ao som de tambores e címbalos, nos quais ouvia ventos que lhe entravam pela cabeça e aconselhavam os que a procurava. Vendida para o tráfico atlântico, chegou ao Brasil em torno de 1711, ainda mocinha, vinda de Luanda, onde nasceu escrava, de pais escravos.*

*Os ritos que praticava, conforme descrições contidas no processo, tinham nítidas feições centro-africanas, mas nos interrogatórios pelos quais passou, alguns deles depois de intensas sessões de tortura, com era comum aos que eram jogados nos cárceres da Inquisição, apareceram vários elementos católicos, à virgem Maria e a Deus, e não a forças diabólicas, como os inquisidores queriam ouvir. Em 1744 foi condenada ao exílio no Algarve, quando tinha cerca de cinquenta anos, depois de sofrer mais de um ano em prisão insalubre e nas sessões de tortura, sem nunca admitir ter pacto com o diabo. Depois disso não sabemos mais nada sobre ela.*

*Esse é um dos casos mais lembrados, dentre os conhecidos, mas há outros, nos quais os ritos descritos são muito semelhantes aos que aparecem nos textos dos missionários que percorreram a região do Congo e de Angola ganhando almas para Cristo e descrevendo o que viam.<sup>38</sup>*

Com isso, podemos pensar que a conversão dos africanos ao catolicismo podia ser também através do medo, da intimidação, da coação por parte dos portugueses e a “aceitação” dos africanos como uma forma de sobrevivência.

Nesse caso, o sincretismo religioso pode ser entendido também ora como produto das “alianças” entre os chefes africanos e os portugueses, ora produto da coação dos missionários europeus dirigida aos praticantes das religiões de matriz africana, tanto na África e também no Brasil.

Independentemente da forma pelas quais os africanos adotaram o catolicismo, eles não abandonaram suas raízes religiosas, isto é, os sacerdotes africanos continuaram atendendo quem os procuravam para leitura dos oráculos, para conselhos, orientações e cura de algum mal; bem como a devoção aos ancestrais (Deuses africanos).

Segundo Souza (2006), o sincretismo religioso não foi só entre as religiões tradicionais africanas e o catolicismo. Há indicações que elementos da religião islâmica também compõem a crença da comunidade negra, em especial no Brasil.

Essa hipótese deve-se ao fato de que muitos africanos e seus descendentes tinham por hábito usar *bolsas de mandinga*, isto é, *pequenos sacos de pano ou couro usados junto ao corpo, pendurados no pescoço, na cintura, dentro dos quais estava costurada uma variedade de ingredientes. Estes podiam ser de origem animal, vegetal e mineral, mas o mais importante deles eram os papéis dobrados nos quais estavam escritas orações católicas ou mulçumanas.*<sup>39</sup>

Para Souza (2006), essa prática de utilizar bolsa de mandinga era comum entre os *mandes*, ou *mandingas*, *antigos súditos do reino de Mali na região da Alta Guiné, onde o islamismo se misturou às religiões tradicionais*. A crença desse povo era de que a bolsa de mandinga os protegiam contra os inimigos.

Dessa forma, o sincretismo religioso no Brasil Colonial, traz a marca de elementos *cristãos, islâmicos, ameríndios e africanos tradicionais*. (SOUZA, 2006).

E assim, “Calundu”, “batuque” ou “batucaje” são alguns das denominações utilizadas para designar os cultos africanos no Brasil e a partir do século XIX, tem-se então as “casas de candomblé” e atualmente “terreiros de candomblé”.

Segundo Silva (2005), o relato mais antigo sobre Calundu, data de 1728, publicado pelo viajante português Nuno Marques Pereira (*apud SILVA 2005*), sob o título “*Compêndio Narrativo do Peregrino da América*”. Nesse relato, o viajante conta que se hospedou numa fazenda na Bahia, porém, não conseguiu dormir por causa do barulho ensurdecedor que vinha da senzala e no dia seguinte ao reclamar ao proprietário, este,

(...) se desculpou dizendo que se soubesse que o barulho iria perturbar o sono do visitante, mandaria que naquela noite não tocassem os pretos seus calundus. Curioso, o visitante perguntou: Senhor, que coisa é calundus? Explicou-lhe o fazendeiro: são uns folguedos, ou adivinhações que dizem estes pretos costumam fazer nas suas terras, e quando se acham juntos, também usam deles cá,

---

<sup>38</sup> SOUZA, *Op cit*, 2006. p. 112-113.

<sup>39</sup> Idem. p. 114.

para saberem várias coisas, como as doenças de que precedem, e para adivinharem algumas coisas perdidas; e também para terem ventura em suas caçadas e lavouras.<sup>40</sup>

Por um lado, tinha a prática dos rituais e cultos religiosos trazidos pelos africanos; por outro, não só a intolerância, mas (destaco) a tolerância dos proprietários de escravos frente às práticas religiosas destes, a fim de evitar que os escravos se rebelassem.

Além disso, a própria igreja católica fazia jogo duplo: ora fazia vistas grossas aos “batusques” por receio de que os escravos pudessem se vingar dos seus algozes e também pela pretensão de disciplinar a vida religiosa dos africanos (como meio de controle); ora os perseguia e os condenava através dos tribunais do Santo Ofício da Inquisição (quando em visita no Brasil) por julgar os “batusques” como práticas de “magia negra” e bruxaria.

Em meio a tudo isso, os escravos também tinham suas táticas a fim preservarem sua religiosidade; ou seja, realizavam seus batusques compostos de cantos, danças e rezas nos domingos e nos dias de feriados santos.

Neste sentido, os deuses africanos se aproximavam dos santos católicos, que foram santificados em função de suas vidas na terra (marcados pela virtude, valentia, heroísmo, resistência, a dor, etc) e considerados intermediários entre os homens e Deus. Essas semelhanças entre os deuses africanos e entre estes e os santos católicos deu origem aos sincretismos que em cada região e época escolheram traços para aproximar as divindades.<sup>41</sup>

Em especial no Brasil, podemos pensar as religiões de matriz africana não só como um resultado do sincretismo, mas também como uma forma de resistência e sobrevivência dos africanos e seus descendentes, isto é, a religião africana *foi uma das*

---

<sup>40</sup> **SILVA**, Vagner Gonçalves da. Candomblé e Umbanda: Caminhos da devoção brasileira. 2ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2005. p. 44.

<sup>41</sup> Idem. p. 42

*áreas em torno da qual eles construíram novos laços de solidariedade, novas identidades e novas comunidades.* (SOUZA, 2006).

Um bom exemplo desse sincretismo são as festas, folguedos e celebrações de cunho popular, entre elas, a Folia de Reis, as Congadas e as Cavalhadas.

É interessante que esses dois movimentos de resistência por parte dos africanos e de seus descendentes e de tolerância da aristocracia branca formaram uma espécie de articulação social entre os dois grupos. Essa articulação, produto da diferença abriu espaço para negociações<sup>42</sup> e resignificações de certos valores culturais. Nesse caso, o cotidiano dos escravos foi permeado não só por resistências, mas também por negociações junto aos brancos, o que também de certa forma contribuiu para a preservação de elementos culturais africanos no Brasil.

Assim, após referenciarem os bantos e sudaneses como as principais origens étnicas dos escravos, os autores tecem em breves linhas algumas das diferenças culturais entre os dois grupos étnicos e suas influências na colônia portuguesa.

É nessa mescla de informações que os autores revelam um pouco sobre os seus conhecimentos e posições em relação às religiões africanas, que no meu entendimento estão representadas de maneira errônea e tendenciosa. Vejamos a seguir.

Politeístas, cultuavam os espíritos bons e os espíritos maus, representados em estatuetas de madeira ou marfim.<sup>43</sup>

Esse pequeno trecho sugere pistas de que os autores, ao escreverem sobre a religião dos bantos, não escaparam da influência produzida pela visão de mundo judaico-cristão de polaridade entre *o bom e o mau* e entre *deus e o diabo*.

Contrapondo essa interpretação, há referências, entre elas, o estudo de Lopes (1988) que aponta a população banto como monoteísta. Ou seja, os bantos crêem num Deus, tido como um ser supremo, divino, criador do universo, da natureza, da energia vital e do homem. Esse Deus (que pode levar o nome de Nzambi, Suku, Kalunga etc.,

---

<sup>42</sup> A expressão “negociações” é utilizada nesta pesquisa para denominar as relações sociais cotidianas entre os diferentes grupos étnicos no Brasil. Nesse caso, as “negociações” entendidas como estratégias; táticas; trocas; isto é, maneiras pelas quais os sujeitos e/ou grupos estabeleciam entre si e/ou entre outros grupos para sua própria adaptabilidade e sobrevivência.

<sup>43</sup> **PILETTI**, Nelson e **PILETTI**, Claudino. *Op cit.*.1996. p. 131.

dependendo do grupo lingüístico), é responsável pela vida e está acima de tudo e de todos os seres.

Segundo Nei Lopes (1988), especialista nos estudos sobre identidades bantos e malês, o etnólogo português Silva Rego em suas pesquisas dá uma interpretação de Deus na visão dos bantos, o que constata a prática monoteísta entre esse povo.

Os bantos, segundo ele, crêem num Deus supremo e o respeitam, mas não o cultuam e só se dirigem a ele em casos de extremo desespero. E isto porque entendem que o melhor modo de lhe render culto é venerando seus grandes mortos, ou seja, os espíritos dos ancestrais.<sup>44</sup>

Dentro da cultura banta há entre esse Deus supremo e os homens, os ancestrais, ou seja, divindades intermediárias e responsáveis pela manutenção da energia vital dos homens, além de intercederem em favor desses junto ao Deus supremo.

Para os bantos, assim como para várias outras etnias africanas, os ancestrais são espíritos dos antepassados cuja sabedoria e herança espiritual deixadas sobre a terra são elementos que impulsionam a evolução da comunidade.

De acordo com Silva (2005), a vida de um banto é a extensão da vida dos antepassados e por isso há todo um cuidado e zelo para com a sua própria vida, a fim de que seus valores se perpetuem nos seus descendentes. Assim, a presença dos ancestrais na vida dos bantos é uma constante. Não há casamentos ou quaisquer outras cerimônias sem o culto e a evocação aos ancestrais. É como se o espírito do antepassado fosse chamado e/ou convidado para participar da vida da comunidade. Para os bantos,

(...) essas divindades eram vistas como forças espirituais humanizadas, com personalidades próprias, características físicas, domínios naturais e algumas viveram na terra antes de se tornarem

---

<sup>44</sup> **SILVA REGO**, apud **LOPES**, Nei. Bantos, malês e identidade negra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988. p 128.

espíritos divinizados. A possibilidade dos devotos de incorporá-las para que pudessem dançar e receber homenagens (...).<sup>45</sup>

Então, dizer que os bantos são politeístas e devotos de espíritos bons e maus é uma interpretação muito simplista e nada colabora para que os alunos possam conhecer outras culturas cujas concepções de mundo e de vida sejam diferentes daquelas baseadas na visão de mundo judaico-cristã.

Essa visão, além de limitar, aprisionar e reduzir a interpretação do pensamento, da filosofia e das manifestações culturais negro-africana, também contribui para gerar estereótipos negativos, preconceitos e discriminações em relação às religiões de matriz africana.

Os livros didáticos analisados nesta pesquisa sequer trazem indícios de que a cultura negro-africana dos bantos está baseada principalmente na sua religiosidade; ou seja, para os povos africanos, em particular para os bantos, a concepção de mundo está intrinsecamente ligada à força/energia vital dos seres, qual seja, a vida. Essa energia vital que sustenta a vida é assegurada pela proteção dos ancestrais que são evocados para manter e/ou aumentar a força vital dos seres humanos.

Entretanto, para os bantos, não só os seres humanos são agraciados com a energia vital, mas tudo que está em torno deles (objetos, plantas, animais etc.) faz parte da vida, tem energia e forças atuantes, por isso, também são passíveis de ganhar ou perder a força vital.

Para complementar a idéia acima, citamos Lopes (1988).

A noção de força vital entre os bantos chega aos seres inanimados. Pode-se transmitir essa força, por exemplo, a um barco ou uma canoa. E é isso exatamente que fazem os Bengas do Gabão quando batizam suas pirogas recém-construídas, antes de lançá-las ao mar. Para eles, uma canoa nova é um ser vivo ainda desconhecido do oceano. Então, ela é batizada numa cerimônia na qual são feitas oferendas aos espíritos dos antepassados, e às entidades protetoras do mar, dos pescadores e das embarcações. A partir daí, e com a força

---

<sup>45</sup> SILVA, *Op cit.* 2005. p. 69.

do nome que recebeu, ela se torna também uma entidade marinha. Assim, o mar deve respeito a ela, tanto quanto os homens devem respeito ao oceano e a toda a natureza. Assim, ela dificilmente sofrerá algum dano ou, mesmo, será roubada. Porque “a memória do mar é imensa”. E ele sabe que o pertence a cada pessoa e a cada família da aldeia, de geração a geração.<sup>46</sup>

Se, para os povos africanos, especificamente para os bantos, o sentido da vida se explica na relação que eles estabelecem com tudo e com todos que os rodeiam, como é possível, então, entender as culturas negro-africana sob a ótica do pensamento do mundo ocidental?

Um dos diferenciais está na cosmovisão provenientes de etnias africanas, cujo cotidiano é permeado pelo sagrado e pelos rituais aos ancestrais, que são venerados porque,

(...) o ancestral assegura tanto a estabilidade e a solidariedade do grupo no tempo quanto sua coesão no espaço. Assim, o culto aos ancestrais (míticos, reais e familiares) tem uma repercussão inestimável na estatúária e na escultura da tradição negro-africana, que são as manifestações mais características da Arte Negra como um todo (e da arte banta em especial), distinguindo-a da arte européia, por exemplo.<sup>47</sup>

A crença nos ancestrais tem um significado tão importante para determinadas etnias africanas, em especial para os bantos, que reflete significativamente nas artes, cujos propósitos giram em torno dos cultos e homenagens a seus deuses. Porém, há um detalhe bastante acentuado nessa arte: ela não é voltada à perfeição como é, por exemplo, a arte grega.

A desproporção e assimetria presentes na arte negra africana tradicional têm o propósito de mostrar que

---

<sup>46</sup> LOPES, *Op cit.* 1988. p. 125-126.

(...) nada do que existe no mundo pode ser fixo ou estático. Cada objeto, mesmo inerte, é animado por um movimento cósmico que se exerce segundo um ritmo que o artista negro procura exprimir.<sup>48</sup>

Nesse caso, diferentemente de outras expressões artísticas, as manifestações artísticas africanas tradicionais não estão voltadas à perfeição estética da obra ou mesmo à reprodução das coisas e também não obedece a regras de dimensão, proporção e perspectivas.

Para exemplificar, nas esculturas que representam pessoas, a cabeça é desproporcional ao corpo, porque a cabeça representa “o local” da inteligência, da memória, do conhecimento e da personalidade; por isso a cabeça aparece em evidência em relação ao resto do corpo, porque é tida como a parte mais importante do conjunto.

Isto posto, dizer que os bantos cultuavam espíritos bons e maus representados em estatuetas (cf. **PILETTI & PILETTI** 1996) reduz (e muito) o significado e a importância que os ancestrais têm na cultura e na vida desses povos. Uma vez que para os bantos, esculpir a figura de um ancestral não significa fazê-lo a fim de adorar uma estátua, mas sim, manter viva a sua memória e seus atos.

No segundo parágrafo do mesmo texto, consta.

Entre os sudaneses, que se caracterizavam por sua elevada estatura, destacaram-se os maometanos, oriundos da guiné.<sup>49</sup>

O trecho acima mais uma vez evidencia a carência no teor do conteúdo do livro didático em análise. Um bom exemplo são alguns questionamentos que o texto não dá conta de responder, entre eles: O que vem a ser maometanos? Em que acreditavam? Quais as características culturais dos sudaneses? Quais as diferenças culturais entre os sudaneses e os bantos?

Com base somente nas informações do livro didático em análise, não há condições de obter respostas, pois ao traçar diferenças entre dois grupos étnicos, os

---

<sup>47</sup> Idem.p. 129.

<sup>48</sup> Idem.p. 130.

<sup>49</sup> **PILETTI**, Nelson e **PILETTI**, Claudino. *Op cit.* 1996.p.130.



autores limitam-se apenas às características físicas, no caso, à estatura dos sudaneses, o que não é suficiente para responder os aspectos culturais da referida população.

E dizer que entre os sudaneses destacaram-se os maometanos mereceria um pouco mais de esclarecimento, uma vez que, parte dos africanos firmou sua crença no princípio da ancestralidade, e daí como explicar o islamismo entre essa etnia africana? (cf. LOPES 1988; SILVA 2005, por exemplo)

Para finalizar, ainda se tratando dos sudaneses, também não está contemplada no livro didático em questão, uma das principais formas de resistências dos africanos frente à escravidão: A Revolta dos Malês, em 1835 na cidade de Salvador.

Nesse caso, convém lembrar que conta de muitos séculos o contato entre árabes e africanos através das relações comerciais, porém, é aproximadamente a partir de 639 que inicia o processo de islamização de algumas regiões africanas, por exemplo, o Egito.

Segundo Lopes (2005), a disseminação da doutrina islâmica na África sofreu resistências, o que ocasionou na simbiose entre a religião tradicional africana (fundamentada na crença de um deus supremo, no culto das forças da natureza e também no culto dos espíritos dos antepassados) e a religião islâmica (cujo único deus é Alá e Maomé o seu único profeta).

Entretanto, os africanos islamizados não abandonaram totalmente sua crença na ancestralidade, a exemplo dos iorubas, responsáveis pelos fundamentos que norteiam a religião dos Orixás no Brasil.

Dentre outras evidências que revelam esse sincretismo entre as duas crenças, consta que

(...) todas as representações simbólicas desses orixás se baseiam na cor branca, largamente usada pelos malês; pela utilização da água – elemento vital de Oxalá – em inúmeros rituais e cerimônias privadas e públicas dos malês; pela consagração da sexta-feira – dia de Oxalá – como o dia do jejum mulçumano etc.<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> LOPES, Op cit. 1988, p.45.

Contudo, um dos preceitos da religião islâmica é a leitura do Alcorão (ou Corão) livro sagrado dos mulçumanos. É nesse livro que estão apregoados os fundamentos e os princípios do Islão, dentre os quais, a idéia de igualdade entre os homens, a orientação para uma vida frugal, além de respostas para vários assuntos como direito, religião, origem do universo, morte, vida etc. (LOPES, 1998).

Daí, que a maioria dos africanos islamizados tais como os iorubas (nagôs), fons e haussás vieram para o Brasil já letrados (escolarizados), politizados e com conhecimento voltado ao militarismo, trazendo novas técnicas de fabricação e utilização de armas. Esses conhecimentos, somados às idéias de rebelião frente à escravização, uniram-se aos de outras etnias africanas no Brasil, desencadeando na insurreição de 1835, conhecida como Revolta dos Malês<sup>51</sup>, corrida em Salvador, BA.

Segundo o historiador João José Reis, em entrevista já aqui mencionada, a Revolta dos Malês foi a rebelião escrava que mais teve visibilidade, chegando até a repercutir em um jornal de Londres e dois dos Estados Unidos da América, naquela época. Reis argumenta que o confronto entre soldados, civis e africanos durou mais de 3 horas e resultou na morte de 80 rebeldes, centenas de prisões, além de práticas de torturas e deportação dos africanos rebelados e além disso, foi a rebelião escrava “mais bem documentada das Américas”, a exemplo dos registros de interrogatórios policiais realizados com os suspeitos envolvidos na rebelião.

Finalmente, ao comparar os conteúdos do livro didático da 5ª série publicado em 1996 e o da 6ª série publicado em 2002, os resultados apontam muito mais para as permanências a mudanças.

Os conteúdos e as abordagens do livro da 5ª série repetem-se no livro da 6ª série, isto é, mesmo sendo livros utilizados por séries distintas e publicados num intervalo de 6 anos entre um e outro, as abordagens dos conteúdos praticamente são as mesmas nos dois livros analisados, não havendo mudanças e em alguns casos pouquíssimas alterações. Vejamos algumas questões:

Das permanências (nos dois livros):

---

<sup>51</sup> Para o historiador João José Reis, especialista no assunto, male é um termo nagô. Entrevista com J.J.Reis. Revista Nossa História, Ano 1. nº 9, Julho, 2004. Biblioteca Nacional. RJ. p. 52-55. Já para o pesquisador Nei Lopes, male quer dizer negro islamizado, independente de sua origem étnica.

- A sociedade no Brasil colonial está dividida em dois grandes blocos: de um lado os senhores de escravos, do outro os próprios escravos. Estão fora dos processos históricos, outras experiências, outros personagens: forros, libertos, ingênuos, emancipados entre outros.
- A idéia de resistência está atrelada somente à formação de quilombos, especialmente ao Quilombo de Palmares. Não são entendidas como resistências outras experiências, tais como
- Os elementos e as práticas culturais negro-africanas foram substituídos pelas culturas européias. A idéia é que os negros (por imposição) adotaram a cultura branca não havendo resistências.

#### Das mudanças

- Em relação às etnias, no livro de 5ª série, sequer são mencionadas as regiões de origem dos escravos, muito menos suas etnias. Já no livro de 6ª série, os autores citam apenas duas etnias trazidas para o Brasil: os bantos e os sudaneses.

Consta-se nos dois livros didáticos a carência nas abordagens dos temas e a ausência de revisões historiográficas, motivos estes que possibilita as distorções e exclusões dos temas, citamos como exemplo as ausências e as descrições incompletas sobre as origens étnicas dos escravos trazidos para o Brasil nos livros didáticos analisados nesta pesquisa.

Sumarizando, sem a intenção de apontar o que esses livros didáticos de História deveriam (ou não) arrolar em seus conteúdos, mas, sim de chamar atenção para as ausências e distorções em relação às questões ligadas à história e as culturas negro-africanas nas obras didáticas compõem este estudo.

Ao mesmo tempo trazer essas importantes questões à luz da historiografia, e com isso mostrar que além de possibilitar várias outras leituras sobre o assunto, são temas relevantes que podem auxiliar para minimizar estereótipos, estigmas,

preconceitos e discriminações em relação aos negros, daí a importância das revisões historiográficas nos livros didáticos de História.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto histórico, sócio-político da década de 90 no Brasil, principalmente pós Constituição de 1988 assinalou um período importante para implementações de antigas reivindicações dos movimentos sociais, entre eles, movimentos negros, movimentos de mulheres, movimento de trabalhadores, movimentos de estudantes, entre tantos outros que buscavam soluções para minimizar e/ou por fim nos problemas causados pelas diferenças raciais sociais, e econômicas no país.

A busca por um Estado de direito, pela democracia, pelo exercício da cidadania, e pela igualdade em oportunidades ao acesso aos bens materiais, à saúde, à educação, à segurança, entre outros direitos foram algumas das mais importantes reivindicações da sociedade organizada.

Por muitos anos, membros dos Movimentos Negros do Brasil vinham lutando em prol de ações que diminuíssem e/ou acabassem com as gritantes desigualdades sociais e econômicas entre brancos e negros no país. As pressões dos Movimentos Negros junto ao Estado e sociedade foram também decisivas não só para o reconhecimento dessas disparidades, mas também para as implementações de políticas inclusivas voltadas à população negra nos diversos setores, tais como, saúde, educação e assistência.

Em particular, as desigualdades na educação escolarizada entre negros e brancos vêm ao longo dos anos se apresentando bastantes significativas em nossa sociedade e está condicionada também às ausências na cultura escolar de referenciais didáticos-pedagógicos realmente comprometidos com as diferenças étnicas e culturais.

Um dos exemplos, é o currículo que se apresenta como um campo de batalha, de um lado há um currículo engessado e excludente em que etnias sequer são mencionadas como é o caso dos ciganos; ou ainda são referenciadas de forma distorcidas como é o caso dos negros. Por outro lado, há um grande contingente de alunos entre eles negros, índios, ciganos, asiáticos, latinos, entre outros grupos étnicos, que não se identificam com os conteúdos curriculares, exatamente por não se perceberem ou ainda, perceberem-se de forma pejorativa e desqualificada na estrutura curricular.

A persistência desses problemas mostra que a cultura escolar vem apresentando falhas e dificuldades em contemplar em seus programas de ensino, currículos e livros didáticos (de forma responsável) as abordagens relativas aos elementos culturais das diferentes culturas e etnias, que compõem nosso país, em particular, a população negra.

A ausência de temas com abordagens sobre as contribuições dos negros na formação e no desenvolvimento do Brasil; a ausência de abordagens sobre os elementos culturais dos negros; a negação da história dos negros na África e no Brasil, a invisibilidade dos negros nos conteúdos dos livros didáticos de História, são alguns entre tantos outros descasos e desrespeito que contribuem para a evasão e exclusão de alunas e alunos negros do sistema escolar brasileiro.

O silêncio nos livros didáticos nega a presença, a participação e a contribuição da população negra na sociedade brasileira. A distorção, a folclorização e a estigmatização em torno dos negros nos textos e ilustrações dos livros didáticos, além de criar nos alunos negros situações de constrangimento, colabora também para criá-lhes sentimentos de não pertencimento na sociedade brasileira.

A ausência de referenciais positivos voltados aos negros nos livros didáticos pode gerar sérios danos: aos alunos negros, danos que abalam sua auto-estima, a exemplo da inculcação do sentimento de inferioridade, o que pode levá-los ao insucesso escolar ao ponto de abandonar a escola; aos alunos brancos, a não possibilidade de re(criar) outras imagens, referenciais e valores que propicie o devido re(conhecimento) e respeito aos negros.

Atentos a essa questão, os Movimentos Negros vêm contribuindo para que haja mudanças nas legislações, em especial, àquelas ligadas à educação. Dentre os exemplos, as políticas públicas baseadas na Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente, as Leis de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outras leis e propostas que sinalizam para o reconhecimento, o respeito e a valorização da história dos povos negros e seus elementos culturais. Além das legislações que determinam (direta ou indiretamente) a implementação de ações que propiciem e garantam o acesso e a permanência dos negros nas instituições escolares.

Dentre as ações das políticas afirmativas no país está a proposta de inclusão nos currículos e nos livros didáticos de História, as abordagens que “visibilizem” e

apresentem de forma respeitosa as histórias, as culturas e as contribuições dos diferentes povos do Brasil, em particular, dos africanos e de seus descendentes.

Baseada nessa proposta em 1994 foi sancionada a Lei Municipal nº 4446/94 instituindo a inclusão dos conteúdos *História Afro-brasileira* nos currículos do ensino fundamental das escolas municipais de Florianópolis. Dois anos mais tarde, em 1996, atendendo a determinação da Lei, foi publicada a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que trazia em sua grade curricular a inserção dos conteúdos sobre a *História Afro-brasileira*.

Diante disso, os livros didáticos de História escolhidos pelos professores também deveriam trazer em seus conteúdos, abordagens e temas relacionados à *História Afro-brasileira* a fim de atender as a Lei e a proposta curricular.

A preocupação não era apenas incluir nos currículos os conteúdos relacionados aos negros, mas, também a busca por livros didáticos de História com abordagens que estimulassem o (re)conhecimento e o respeito sobre a história e os elementos culturais da população negra brasileira. A intenção era possibilitar outros olhares sobre a história dos negros que pudesse superar a visão única da experiência da escravidão. Essas abordagens propiciariam o reconhecimento das culturas negras e ao mesmo tempo possibilitaria a quebra de estereótipos, e estigmas sobre as imagens dos negros construídas e veiculadas pelos livros didáticos, em especial, de História.

Entretanto, de acordo com resultados das análises dos livros didáticos de História utilizados como fonte dessa pesquisa, as imagens dos negros não tiveram (re)significações como previam as legislações do início da década de 90; isto é, no período de 1996 a 2001 praticamente não houveram mudanças nos conteúdos e nos temas dos livros didáticos no que diz respeito à História, às Culturas, ao Cotidiano e à Religião dos negros africanos e de seus descendentes na África e no Brasil. Constata-se uma continuidade e uma repetição dos temas, textos e conteúdos nos dois livros didáticos de História analisados neste estudo.

Além disso, os referidos livros didáticos trazem deficiências em suas abordagens em relação aos temas; isto é, em ambos os livros, o negro sempre aparece exposto em situações de submissão e de passividade frente à escravidão.

Neste caso, não há espaço para refletir outras experiências vividas pelos escravos africanos e seus descendentes, ou seja, parece não haver nas obras analisadas

uma preocupação (direta) em apresentar uma outra história desses indivíduos, a não ser aquela atrelada à escravidão. Tomemos como exemplo o cotidiano dos escravos cuja historiografia tem revelado as várias maneiras que eles encontraram para criar e recriar o seu dia-a-dia, como os laços de solidariedade, as negociações, as estratégias de sobrevivência entre outras formas de *viver, estar e ser* escravo no Brasil.

Ainda nos dois livros analisados, questão das resistências é tratada somente sob o ponto de vista da formação dos quilombos e principalmente do Quilombo de Palmares. Em outras palavras, parece não haver o reconhecimento de outras formas de resistências dos africanos e de seus descendentes frente à escravidão. Poderíamos citar, a título de exemplo, as irmandades negras, conforme já relatamos no corpo desta pesquisa.

Também estão ausentes dos conteúdos dos livros didáticos analisados as abordagens sobre o continente africano e seus habitantes. Isso dificulta a “visibilidade” acerca da história e também das origens étnicas dos africanos trazidos para o Brasil.

Há uma insistência em reproduzir nos livros didáticos de História velhos estereótipos em torno da população negra e isso só contribui para a baixa auto-estima dos alunos negros, uma vez que as referências em relação aos seus iguais são carregadas de imagens negativas, depreciativas, permeadas de situações humilhantes. Além disso, essas questões se distanciam das finalidades do ensino de História no que diz respeito à formação de cidadãos partícipes, ao respeito às diferenças e à motivação para uma cultura de paz.

Diante disso, os conteúdos dos dois livros didáticos não parecem estar relacionados com o que determina a Lei Municipal nº 4446/94; Isso quer dizer que as abordagens sobre os negros africanos e seus descendentes continuam vinculadas às velhas imagens estereotipadas, não havendo as devidas re(significações). Além disso, a invisibilidade da contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira nas abordagens dos livros didáticos torna os textos e os conteúdos insuficientes para atingir os objetivos propostos na Lei municipal e na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Nesse caso, seria interessante analisar o envolvimento e o comprometimento dos professores (de História) nas escolhas dos livros didáticos antes de solicitá-los junto ao MEC.



Entretanto, fica aqui registrado que não basta apenas aplicar os conteúdos que se pretende transmitir, é preciso mudar os “discursos, raciocínios, gestos e posturas”<sup>1</sup> presentes na cultura escolar, e, isso é tarefa e responsabilidade dos profissionais da área da educação, em especial, dos docentes. Para tanto, os professores devem estar abertos às mudanças, atentos às práticas preconceituosas e discriminatórias em relação às diferenças étnico-raciais na cultura escolar, a exemplo dos programas de ensino, dos livros e currículos.

Particularizando o currículo como campo de intervenção, Sacristán coloca que,

O professor é, por isso, um agente decisivo para que o currículo real seja o projeto cultural desenvolvido nas condições objetivas, tal como ele as vê e sob o filtro dos processos subjetivos através dos quais se desdobra na ação. A constatação do papel ativos dos professores deve levar a defender seus campos de participação ativa na configuração e no desenvolvimento de novos currículos no nível do grupo de classe e dentro das escolas. Novas ênfases nos são dadas sobre a importância da formação do professorado e exige um referencial político e administrativo para decidir o currículo mais flexível e participativo. Apenas uma ideologia de controle manifesta ou encoberta através de esquemas técnicos pode obstaculizar tal aspiração.<sup>2</sup>

Assim, numa proposta curricular, a exemplo, a multiculturalista, é possível intervir nos problemas causados pelas diferenças étnico-raciais nas escolas, tais como, a baixa auto-estima, o baixo rendimento escolar e a evasão dos alunos negros nas instituições escolares.

É importante colocar que todas as áreas do conhecimento são relevantes para trabalhar as questões ligadas às diferenças. Porém, o Ensino de História é uma das áreas mais apropriadas para intervir nas discussões e abordagens a respeito das diferenças sociais e étnico-raciais. A justificativa está no seu campo de conhecimento que permite trabalhar com temas ligados às identidades, etnias, cultura entre outras temáticas que possibilitam a construção de um saber histórico voltado para uma cultura de paz, em prol de uma sociedade possível.

---

<sup>1</sup> **PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORINÓPOLIS.** Secretaria Municipal de Educação. Movimento de Reorientação Escolar. “Traduzindo em Ações Das Diretrizes a uma Proposta Curricular”. Florianópolis: 1996. p.11.

Nessa direção, ao trabalhar as questões voltadas ao respeito e a afirmação de identidades étnicas e culturais, na cultura escolar (currículos, programas e livros didáticos), faz do Ensino de História uma área de intervenção, capaz de reduzir a evasão e o atraso da escolarização dos segmentos menos representados na cultura escolar e também favorecidos da nossa sociedade, que em sua maioria são os negros e os pobres. Esses são apenas alguns dos desafios postos no campo do Ensino de História na atualidade.

Nesse sentido, espero que, num futuro bem próximo, o Ensino de História da rede municipal de Florianópolis, através dos programas de ensino, dos currículos e os livros didáticos de História, possa intervir em prol da desconstrução de estereótipos dos grupos marginalizados, em particular dos negros, a fim de construir uma cultura voltada para a paz e para o respeito às diferenças.

---

<sup>2</sup> SACRISTÁN, *Op. Cit.*, 2000. p. 194

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS

**ALENCASTRO**, Luiz Felipe de. O Trato do Videntes: Formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

**ALVES**, Ana Carolina Timo; **ANDRADE**, Helvécio Caetano. *O Mercosul nos livros didáticos brasileiros*: Rumos da Integração Regional. In XIV Jornadas de Jovens Pesquisadores da AUGM. Empreendedorismo, Inovação, Tecnologia e Desenvolvimento Regional. UNICAMP, Set, 2006. (MIMEO).

**ARAÚJO**, Fátima Maria Leitão. A(s) História(s) Produzida(s) nos Livros Didáticos. III Encontro – Perspectivas do Ensino de História – Aos Quatro Ventos. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1999.

**BELMIRO**, Célia Abigail. *A Escolarização da Imagem nos Livros Didáticos*. III Encontro – Perspectivas do Ensino de História – Aos Quatro Ventos. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1999.

**BHABBA**, Homi K. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço e Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

**BITTENCOURT**, Circe. O saber histórico na sala de aula. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

**BRANCHER**. Ana (org). História de Santa Catarina. Estudos Contemporâneos. Letras Contemporâneas. Florianópolis, 1999.

**BRASIL**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. Ensino de 5ª a 8ª Séries.

**BRASIL**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História/Secretaria de Educação Fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais – Brasília: MEC/SEF, 1998.

**BURKE**, Peter. (org). A Escrita da História: novas perspectivas; tradução de Magda Lopes. Editora da Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 1992.

**CABRAL**, Osvaldo. História de Santa Catarina. 2ª ed. Ed. Laudes. Florianópolis, 1979.

**CARDOSO**, Fernando Henrique. Negros em Florianópolis: Relações Sociais e Econômicas. Florianópolis: Insular, 2000.

**CARDOSO**, Rodrigo Eduardo Rocha. Abordagem constitucional acerca do princípio da igualdade e das ações afirmativas no ensino superior. Laboratório de Políticas Públicas/UERJ. Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira. OLPEd.net – Observatório Latino-Americano de Políticas Educacionais. Rio de Janeiro: 2006. Formato eletrônico: [www,Uoo-uerj.net/olped/AcoesAfirmativas](http://www,Uoo-uerj.net/olped/AcoesAfirmativas). Disponível em 10/12/2006.

**CARVALHO**. Andréa Aparecida de Moraes Cândido de Carvalho. Negros de Lages. Memórias e Experiências de Afrodescendentes no Planalto Serrano: 1960-1970. Monografia de graduação em História. UDESC, Florianópolis, 2001.

**CERTEAU**, Michel de. A Invenção do Cotidiano. Artes de fazer. 3ª ed. Ed. Vozes, Petrópolis – RJ, 1998.

**CHARLOT**, Bernard. A Mistificação Pedagógica; Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação; Tradução: Ruth Russin Josef. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

**CHARTIER**, Roger. A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary Del Priori. 2ª edição. Editora UNB: Brasília, 1999.

**CHIARELOTTO**, Arivane Augusta. Política Educacional nos anos 90: a História nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dissertação de Mestrado em Educação. UFSC. Florianópolis, 2000.

**COELHO**, Araci Rodrigues. Escolarização: Uma Perspectiva de Análise dos Livros Didáticos de História. III Encontro – Perspectivas do Ensino de História – Aos Quatro Ventos. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1999.

**COMPARATTO**, Fábio Konder. O princípio da igualdade e a escola. Cadernos de Pesquisa nº 104. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: 1998.

**COUTINHO**, Carlos Néelson. Cultura e Sociedade no Brasil: Ensaio Sobre Idéias e Formas. 2ª edição. Rev. e ampliada. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

**COUTO**, Regina Célia; **FONSECA**, Selma Guimarães. Ensino de História. Formação docente e perspectiva multicultural: Redimensionando o olhar. III Encontro Perspectivas do Ensino de História – Aos quatro ventos. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1999.

**CORAZZA**, Sandra. **TOMAZ**, Tadeu. Composições. Belo Horizonte, 2002.

**CORRÊA**, Carlos Humberto. História e Cultura Catarinense. O Estado e as Idéias. V. 1. Ed. Da UFSC. Florianópolis, 1997.

**COSTA**, Ângela Maria Soares da. Prática Pedagógica: O Uso do Livro Didático no Ensino de História. III Encontro – Perspectivas do Ensino de História – Aos Quatro Ventos. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1999.

**COSTA**, Emília Viotti da. Da Senzala à Colônia. 4ª edição. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

**COSTA**, José Fernandes. A década de 80 e os embates curriculares a proposta para o ensino de história em Florianópolis. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2001.

**COSTA**, Marisa Vorraber (org). O Currículo nos Limiares do Contemporâneo. 3ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

**CRISTOFOLI**, Maria Silvia. Intercâmbio cultural, ensino de história e identidade latino-americana: uma utopia possível? Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

**DALLABRIDA**, Norberto. (org). Mosaico de Escolas: Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

**DIAS**, Maria de Fátima Sabino. A 'invenção da América' na cultura escolar. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 1997.

\_\_\_\_\_. A História da América na cultura escolar no Brasil: identidade e utopia. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. V. 1, nº 1 (dez. 1983). Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 1983.

\_\_\_\_\_. Nacionalismo e Estereótipos: a imagem sobre a América nos livros didáticos de História no Brasil. In: DIAS, M.F.Sabino (Org.) História da América: Ensino, Poder e Identidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

**FERNANDES**, Florestan. A Integração no Negro na Sociedade de Classes. 3ª edição. Ed. Ática. São Paulo, 1978.

**FIGUEIREDO**, Luciano. O Avesso da Memória: Cotidiano e Trabalho da Mulher em Minas Gerais no Século XVIII. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: EDUNB, 1993.

**FILHO**, João Cardoso Palma. Cidadania e Educação. Cadernos de Pesquisa nº 104. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: 1998.

**FONSECA**, Marcus Vinícius. A Educação dos Negros: Uma Nova Face do Processo de Abolição da Escravidão no Brasil. Ed. EDUSF, 2002.

**FONSECA**, Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada. 3ª edição. Ed. Papirus. Campinas, São Paulo, 1995.

**FREITAG**, B. *et al.* O livro didático em questão. São Paulo: Cortez/Associados, 1989.

**GERMANO**, José Willington. Estado Militar e educação no Brasil. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

**GASPARELLO**, Arlette Medeiros. A Produção de Um Saber Escolar: A História e o Livro Didático. III Encontro – Perspectivas do Ensino de História – Aos Quatro Ventos. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1999.

\_\_\_\_\_, Arlette Medeiros. IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. ANAIS UNIJUÍ, 1999.

**GATTI JÚNIOR**, Décio. A Escrita Escolar da História: Livro Didático e Ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.

**GONÇALVES**, L. A. O.; **SILVA**, P.B.G. O jogo das diferenças: O multiculturalismo e seus contextos. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 109-123, jan./jun. 2003. (MIMEO).

**GOUVÊA**, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. Educação e Pesquisa. Vol. 31. nº 1. São Paulo, 2005.

**HALL**, Stuart. Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. (org) Liv. Sovik; Tradução: Adelaine La Guardiã Rezende. Belo Horizonte: Editora UFMG: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

**HORTA**, José Sérgio. Cadernos de Pesquisa nº 104. Fundação Carlos Chagas. Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar. LIS Gráfica e Editora. São Paulo, 1998.

**HUMANIDADES**. Consciência Negra. Nº 47. Ed. UNB. Brasília, 1999.

**JULIA**, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: Revista Brasileira da Educação. Sociedade Brasileira de História da Educação. Editora: Autores Associados, janeiro/junho. Nº 1, Campinas, 2001.

**KI-ZERBO**, Joseph. História da África Negra II. Publicações Europa – América. Tradução de Américo de Carvalho. Haite, Paris, 1972.

**LEITE**, Ilka Boaventura. Negros do Sul do Brasil. Invisibilidade e Territorialidade. (org). Letras Contemporâneas. Florianópolis, 1996.

**LEITE**, Miriam Moreira. A Condição Feminina no Rio de Janeiro, século XIX: antologia de textos de viajantes estrangeiros. São Paulo: HUCITEC; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1984.

**LIMA**, Ivan Costa. Uma Proposta Pedagógica do Movimento Negro no Brasil: Pedagogia Interétnica de Salvador, Uma Ação de Combate ao Racismo. Dissertação de Mestrado em Educação.UFSC, 2004.

**LIMA**, Sandra Cristina Fagundes de. O Livro Didático e o Professor de História. IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. ANAIS UNIJUÍ, 1999.

**LOPES**, Nei. Bantos, malês e identidade negra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

**MACHADO**, Maurimar Melo Santos Costa; **REIS**, Maria das Dores; **LOPES**, José de Souza Miguel. O preconceito no contexto Educacional. In: Revista *on line*/Volume 02. UNILESTEMG, Jul. Dez/2004.

**MEDEIROS**. Carlos Alberto. Na lei e na raça. Legislação e relações raciais, Brasil – Estados Unidos. Rio de Janeiro:DP&a, 2004.

**MENEGASSI**, José Renilson. A representação do negro no livro didático brasileiro de língua materna. Revista Espaço Acadêmico, nº 36 – Maio – 2004 – Ano III. (Formato Eletrônico).

**MENEGASSI**, José Renilson; **SOUZA**, Neucimara Ferreira. A visão do negro no livro didático de Português. Revista Espaço Acadêmico, nº 47, abril, 2005. Mensal. Ano IV. (Formato Eletrônico).

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Brasília: 2004.

**MOLINA**, Olga. Quem Engana Quem: Professor x Livro Didático. 2ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

**MOREIRA**, Antônio Flávio Barbosa (org). Currículo: Questões atuais. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1997.

**MONTEIRO**, Ana Maria F.C. Ensino de História: Entre Saberes e Práticas. III Encontro – Perspectivas do Ensino de História – Aos Quatro Ventos. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1999.

**MUNAKATA**, Kazumi. O Objeto dos Livros Didáticos de História. III Encontro – Perspectivas do Ensino de História – Aos Quatro Ventos. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1999.

**MUNANGA**, Kabengele. “Algumas Considerações Sobre a Diversidade e a Identidade Negra no Brasil”. Diversidade na Educação. Reflexões e Experiências. Ministério da Educação. Programa Diversidade na Universidade, Brasília, 2003.

**NÓBREGA**, Paulo. Ensino Público, Nacionalidade e Controle Social: Política Oligárquica em Santa Catarina na 1ª República – 199-1922. Dissertação de Mestrado em Educação. UFSC, 2000.

**OLIVEIRA**, Alaor Gregório. Silenciamento do livro didático sobre a questão étnico-cultural na primeira etapa do Ensino Fundamental. Revista Espaço Acadêmico, nº 40 – Set, Mensal. Ano IV, 2004.

**OLIVEIRA**, Lucinéia Terezinha. A Visão do Livro Didático no Discurso dos Professores. Monografia de Pós-Graduação. FAED -Faculdade de Educação/UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: 1998. p. 10.

**OLIVEIRA**, Vanessa Regina Eleutério Miranda. ‘Um currículo Multicultural: Práticas Inclusivas e a Afro-Descendência’. Negro e Educação. Identidade Negra. Pesquisas Sobre o Negro e a Educação no Brasil. Ação Educativa. São Paulo, 2002.

**PEDRO**, Joana Maria. Escravidão e Preconceito em Santa Catarina. In: Ilka Boaventura Leite. Negros do Sul do Brasil: Letras Contemporâneas. Florianópolis, 1996.

**PIAZZA**, Walter F. A. Escravidão Negra Numa Província Periférica. Florianópolis: Garapuvu, 1999.

**PILETTI**, Nelson e **PILETTI**, Claudino. História & Vida Integrada – “Os Conteúdos de História Geral e História do Brasil Integrados” – 6ª série. Ed. Ática. 1ª edição. 1ª impressão, 2002. PNLD 2002 – FNDE – MEC.

**PILETTI**, Nelson e **PILETTI**, Claudino. História e Vida: Brasil: da Pré História à Independência. 5ª série. V. 1. 19 ed. São Paulo: Ática, 1996.. MEC/FAE/PNLD.



**PINTO**, Regina Pahim. Raça e Educação: Uma Articulação Incipiente. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. Nº 80. São Paulo, 1992.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**. Secretaria Municipal de Educação. Movimento de Reorientação Escolar. “Traduzindo em Ações Das Diretrizes a uma Proposta Curricular. Florianópolis: 1996.

**REIS**, Maria José. O Ensino de História e a construção da identidade nacional: uma união legítima?. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. V. 1, nº 1 (dez. 1983). Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 1983.

**REIS**, Carlos Eduardo. A formação do professor de História. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. V. 1, nº 1 (dez. 1983). Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 1983.

**RIBEIRO**, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira: a organização escolar. Campinas, SP: 2001.

**ROCHA**, Rosa Margarida de Carvalho. Almanaque pedagógico afro-brasileiro. Uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar. NZINGA. Coletivo de Mulheres Negras. MAZZA Edições, Belo Horizonte, 2005.

**ROCHA**, Ubiratan. História, Currículo e Cotidiano Escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

**ROMÃO**, Jeruse. Por uma Educação que Promova a Auto-Estima da Criança Negra – Rio de Janeiro, RJ, CEAP (Centro de Articulação de Populações Marginalizadas), 1999.

**ROMÃO**, Jeruse. **CARVALHO**, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. Negros e Educação em Santa Catarina: Retratos de Exclusão, Invisibilidade e Resistência. In: Modos de Educação em Santa Catarina na Primeira República/Dallabrida, Norberto (org) – Florianópolis, SC: Ed. Cidade Futura, 2003.

**ROSA**, Maria Cristina. Os professores de arte e a inclusão: o caso a Lei 10.639/2003. CEART/UDESC. 29ª Reunião Anual da ANPED GT 21.: Afro-brasileiros e Educação, Caxambu – MG, 2006. (MIMEO).

**ROSEMBERG**, Fúlvia; **BAZILLI**, Chirley; **SILVA**, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em Livros Didáticos brasileiros e seu Combate: Uma Revisão da Literatura. Educação e Pesquisa. Volume 29, nº 1, São Paulo Jan./Jun, 2003.

**SACRISTÁN**. J Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

**SACRISTÁN**, J Gimeno. A educação obrigatória: seu sentido educativo e social. Tradução Jussara Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED Editora Ltda, 2001.

**SADER**, Eder. Quando os novos personagens entraram em cena. “Experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980”. 2ª ed. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1980.

**SALLES**, Ricardo. Nostalgia Imperial: A Formação da Identidade Nacional no Brasil do Segundo Reinado. Rio de Janeiro: TOPBOOKS, 1996.

**SANTIAGO**, Leia Adriana da Silva. Identidades Étnicas no Contexto das Políticas Públicas. Monografia de graduação em História. UFSC, 2004.

**SANTOS JÚNIOR**, Elio Porto dos; **SOARES**, André Luis R. O Negro no Livro Didático: História de Racismo, Preconceitos e Mentiras. IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. ANAIS UNIJUÍ, 1999.

**SCHEIBE**, Leda, **DAROS**, Maria das Dores. (org). Formação de Professores em Santa Catarina. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

**SCHWARCZ**, Lilia Moritz. O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e a Questão Racial do Brasil. São Paulo. Companhia das Letras, 1993.

**SCOTTI**, Maria Aparecida de Souza. O Estado da Arte do Livro Didático: Sua Distribuição, Seleção e Uso. Monografia de Pós-Graduação. CCE - Centro de Ciências da Educação. UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 1996

**SILVA**, Alberto da Costa e. Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Ed. UFRJ, 2003.

**SILVA**, Ana Célia. A representação social do negro no livro didático: o que mudou? In: 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG. V.1., 2002. (MIMEO).

**SILVA**, Antônio Novaes da Silva. *A escola como instrumento de resgate da cidadania*. Pensamento Negro em Educação nº 7. Florianópolis, 2000.

**SILVA**, Nelson Fernando Inocêncio da. Consciência Negra em Cartaz. Ed. UNB, Brasília, 2001.

**SILVA**, Tomaz Tadeu, **MOREIRA**, Antônio Flávio. (org). Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

**SILVA**, Vagner Gonçalves da. Candomblé e Umbanda: Caminhos da devoção brasileira. 2ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

**SIMAN**, Lana Mara de Castro. Representações e Memórias Sociais Compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. Cadernos Cedes, Campinas, Vol. 25, nº 67. p. 348-364, set/dez. 2005. (Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>).

**SOARES**, André Luis R. O Livro Didático de História: Propostas para Uma Breve Análise Metodológica. IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. ANAIS UNIJUÍ, 1999.

**SOARES**, Maria Victoria de Mesquita Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. Cadernos de Pesquisa nº 104. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: 1998.

**SOUSA**, Ana Maria Borges. Da Escola às Ruas. O Movimento dos Trabalhadores em Educação – 1998-1992. Coleção Teses. Ed. Letras Contemporâneas. Florianópolis, 1996.

**SOUZA**, Florentina da Silva. Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

**SOUZA**, Ivonete da Silva. A autoridade da fonte como professores de história utilizam o livro didático. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2001.

**SOUZA**, Marina de Mello e. África e Brasil africano. São Paulo: Ática, 2006.

**SOUZA**, Talita Batista Amaral de. Escravidão interna na África antes do tráfico negreiro. Vértices. Ano 5. nº 2. Maio/Agosto 2003, CEFET. Goytacazes, Rio de Janeiro.

**TONINI**, Ivaine Maria. Identidades Étnicas: a produção de seus significados no livro didático de geografia. In: 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu- MG, 2001. (MIMEO).

**TOURAINÉ**, Alan. Igualdade e Diversidade: o sujeito democrático. Tradução Modesto Florenzano. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

**THOMPSON**, Paul. A Voz do Passado. História Oral. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1992.

**XAVIER**, Maria Elizabete Sampaio Prado. (org). História da Educação: a escola no Brasil. Coleção Aprender & Ensinar. São Paulo: FTD, 1994.